



Programa Doutoral

Estratégias Pedagógicas utilizadas por Professores de Língua Portuguesa (LP) como Segunda Língua (L2) em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), em Portugal.

KARLA PATRICIA RAMOS DA COSTA

Orientadores:

Orquídea Coelho

José Alberto Correia

Porto/PT

2016

KARLA PATRICIA RAMOS DA COSTA

Estratégias Pedagógicas utilizadas por Professores de Língua Portuguesa (LP) como Segunda Língua (L2) em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), em Portugal

Tese de doutoramento, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto como requisito ao Título de Doutora em Ciências da Educação, sob orientação dos Professores Doutores Orquídea Coelho e José Alberto Correia.

Porto/PT

2016

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, Senhor de todas as coisas, por ter possibilitado que eu atingisse mais esta etapa.

Aos alunos e amigos do Doutorado em Ciências da Educação: Armanda Zenhas, Carina Coelho, Daniel Luiz, Elsa Teixeira, Eva Temudo, Jorge Pinto, Conceição Menino, Fátima Correia, Fátima Carvalho, Lucy Queiroz, Paulo França, Ricardo Morales, Rui Ferreira e Silvia Casian. Agradeço-lhes pelos momentos alegres e descontraídos que tivemos ao longo do Curso.

Aos amigos portugueses, Adriana e Carlos, pela acolhida e pela escuta das minhas angústias acadêmicas, além da incansável ajuda ao serem solicitados. Na verdade, quem tem amigos tem tudo!

Aos funcionários do Programa Doutoral, em especial à Secretária de Pós-Graduação, Celine Campos, pela vontade de ajudar-me sempre. Agradecimentos, também, ao Bruno Mendes, uma espécie de “Faz-Tudo” da FPCEUP.

À DGIDC, pela disponibilidade em cooperar e ajudar para que a pesquisa fosse realizada.

Aos Coordenadores do Departamento de Educação Especial das EREBAS pesquisadas, Professor Carlos Afonso e Professora Luísa Campos.

À Professora Júlia Rocha, pela imprescindível colaboração na realização desta pesquisa doutoral.

Aos professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda Língua (L2), participantes da pesquisa, que tiveram papel fundamental ao possibilitarem este trabalho e todo o processo desta Tese. Acolheram-me com disponibilidade e interesse, ajudando-me a compreender a realidade das dificuldades na aplicabilidade do Programa proposto pelas EREBAS em relação ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Sem essa valiosa ajuda, eu nunca seria capaz.

Aos Orientadores, Professora Doutora Orquídea Coelho e Professor Doutor José Alberto Correia, por terem-me proporcionado todo o conhecimento necessário.

A todos os outros que contribuíram para a realização deste trabalho.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, a quem devo tudo, sem palavras... o meu MUITO OBRIGADA!

Aos meus irmãos, por terem compreendido com tanta atenção e carinho as minhas ausências.

Ao meu marido, o amor da minha vida, pelo companheirismo e paciência de todos os dias.

E a Thiago, meu filho muito amado, que me ensina a cada dia ser uma pessoa melhor:

"Respira. Serás mãe por toda a vida. Ensina as coisas importantes. As de verdade. A pular poças de água, a observar os bichinhos, a dar beijos de borboleta e abraços bem fortes. Não te esqueças desses abraços e não os negues nunca. Pode ser que, daqui a alguns anos, os abraços de que tu sintes falta, sejam aqueles que tu não deste. Diz ao teu filho o quanto tu o amas, sempre que pensares nisso. Deixa-o imaginar. Imagina-te com ele. As paredes podem ser pintadas de novo, as coisas quebram e são substituídas. Os gritos da mãe ficam. Muitas vezes, tu podes lavar os pratos mais tarde. Enquanto tu limpas, ele cresce. Ele não precisa de tantos brinquedos. Trabalha menos e ama mais. Menos presente e mais presença! E, acima de tudo, respira. Serás mãe por toda a vida. Ele será criança só uma vez." (Autor desconhecido – texto adaptado)

Estratégias Pedagógicas utilizadas por Professores de Língua Portuguesa (LP) como Segunda Língua (L2) em Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), em Portugal

RESUMO

Este estudo teve como objetivo refletir sobre as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Língua Portuguesa para alunos surdos em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) em duas cidades do Norte de Portugal. Rastreado a história do desempenho linguístico dos surdos, verificamos que, nos últimos anos, a opção oralista deu lugar a novos paradigmas filosóficos adotados a partir da Declaração de Salamanca e de outras diretrizes. Neste contexto surge, então, o bilinguismo como uma abordagem que visa não somente modificar o desempenho do surdo ainda marcado pelo fracasso escolar, como também incluí-lo na sociedade. Essa perspectiva sinaliza a urgência de mudanças na prática docente. No entanto, antes de problematizar questões pedagógicas, temos de considerar que o ensino conservador, ainda hegemônico nas escolas, precisa ser rediscutido e transformado para cumprir sua função política de formar cidadãos para a sociedade contemporânea com suas complexas demandas e diferenças. Assim, por um lado, o professor de língua precisa estar atento às necessidades do aprendizado de surdos, o qual pode ser apresentado sob diversas formas, seja na Língua Gestual, seja na Língua Portuguesa. No entanto não nos parece que, neste estudo, precisemos tecer considerações sobre o aprendizado da Língua Gestual Portuguesa, rapidamente adquirida por aqueles que precisam fazer uso dela, em presença de um envolvente linguístico adequado. Por outro lado, é fundamental que levemos em conta os diversos tipos de produção textual existentes bem como o respeito em relação às variações linguísticas, trazidas à sala de aula pelos alunos surdos, e ao referencial teórico escolhido pelo professor para empreender sua prática. Em se tratando de ensino do Português como segunda língua para alunos surdos, qualquer que seja o nível de ensino, a realidade se reveste de mais dificuldades diante do desconhecimento das peculiaridades que o ensino dessa língua deve apresentar, as quais certamente repercutirão na produção de seus textos escritos. Estamos falando de um aluno que é usuário da Língua Gestual Portuguesa e, devido à surdez, não recebe naturalmente a língua oral. Dessa forma, com este trabalho, pretendemos conhecer melhor não apenas os obstáculos e dificuldades dessa inserção, mas quais estratégias permitem enfrentá-los. Para esse fim, utilizamos uma metodologia qualitativa e, para empreendemos a pesquisa, entrevistamos doze (12) professores de Língua Portuguesa (1º, 2º e 3º Ciclos) como segunda língua para alunos surdos em duas EREBAS do Norte de Portugal/PT. Os dados obtidos por meio dos relatos dos Professores foram categorizados e, posteriormente, analisados à luz do referencial teórico adotado. Chegamos, então, aos seguintes resultados: os professores de LP fizeram uso de estratégias pedagógicas facilitadoras no processo de ensino/aprendizagem da LP como L2 para alunos surdos, mas reconhecem que existem inúmeros obstáculos a serem superados, subsídios e conhecimentos a serem adquiridos para que o ensino desta Língua seja direcionado adequadamente aos alunos surdos.

Palavras-chave: Educação Bilíngue, Estratégias Pedagógicas, Língua Portuguesa como segunda língua, aluno surdo.

Pedagogical Strategies Used by Instructors in the Portuguese (LP) as a Second Language (L2) in Bilingual Education Programs for Deaf Students at Schools of Reference (EREBAS) in Portugal

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the pedagogical strategies used by Portuguese language instructors specializing in Bilingual Education Programs for Deaf Students at Schools of Reference (EREBAS) in two cities in Northern Portugal. Tracing the linguistic performance history of the deaf, we note that, in recent years, the oralist option gave way to new philosophical paradigms adopted from the Salamanca Declaration and other guidelines. Thus, in this context, bilingualism emerged as an approach that aims not only to modify the performance of the deaf, still marked by scholastic failure, but also to include them in society. This state of affairs signals the urgent need for changes in teaching practices. However, before analyzing the pedagogic issues, we must recognize that conservative education, still of paramount importance in the schools, needs to be discussed anew and transformed to fulfill its political function to integrate people into contemporary society with all its complex demands and diversity. Thus, on the one hand, the language instructor must be attentive to the learning needs of the deaf, which can take various forms, be it in terms of sign language or the Portuguese language. However, it does not seem that, in the present study, there is any need to comment on the learning process in Portuguese sign language due to the fact that it is picked up quickly by those who have to make use of it, given a suitable linguistic environment. On the other hand, it is critical that we take into account the different types of textual production in existence as well as the need to respect the linguistic diversity brought into the classroom by deaf students, and the theoretical frame of reference chosen by the instructor to put into practice. When it comes to the instruction of deaf students in Portuguese as a second language, whatever the teaching level may be, the reality is that there are great difficulties to be overcome due to ignorance of the peculiarities presented by this language, which certainly affects the production of written texts. We are speaking of the student who uses Portuguese sign language and, due to the condition of deafness, does not hear spoken language normally. For this reason, in the present study, we sought to better understand not only the obstacles and difficulties encountered in this setting but also what strategies would best enable us to confront them. To this end, we utilized a qualitative methodology, and to launch the research, interviewed twelve (12) instructors in Portuguese as a second language (1st, 2nd, and 3rd Cycles) in two EREBAS in Northern Portugal/PT. The data obtained from interviews with these instructors were categorized and subsequently analyzed based on the theoretical frame of reference adopted. We obtained the following results: Portuguese language instructors made use of pedagogic strategies that facilitated the teaching/learning process of deaf students taking Portuguese as a second language, but recognized that there are numerous obstacles to be overcome, and support and knowledge to be acquired in order to teach this language in a way that effectively targets deaf students.

Key words: Bilingual Education, Pedagogical strategies, Portuguese Language as a Second Language, Deaf student.

RESUMÉ

Cette étude vise à réfléchir sur les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants de langue portugaise pour les étudiants sourds dans les écoles de référence pour l'enseignement bilingue des élèves sourds (EREBAS) dans les villes de Portugal. Retraçant l'histoire de la performance de la langue des sourds, nous avons remarqué que ces dernières années l'option oraliste a donné lieu à de nouveaux paradigmes philosophiques adoptées à partir de la Déclaration de Salamanque et d'autres directives. Dans ce contexte se pose alors, le bilinguisme comme une approche qui vise non seulement à modifier la performance de sourds également marquée par l'échec scolaire, ainsi que de l'inclure dans la société. Cette perspective détermine l'urgence de changements dans les pratiques d'enseignement. Toutefois, avant de discuter des questions pédagogiques il faut considérer que l'enseignement conservateur, toujours hégémonique dans nos écoles, doit être revu et transformé à fin de remplir sa fonction politique de former des citoyens à la société contemporaine avec ses complexes exigences et ses différences. Dans ce contexte, le professeur de langue doit être attentif aux besoins d'apprentissage des personnes sourdes qui peuvent être présentés sous diverses formes, soit dans la langue des signes soit dans la langue portugaise. Cependant, il ne nous semble pas nécessaire tisser des considérations sur l'apprentissage de la langue des signes portugaise rapidement acquise par ceux qui ont besoin de l'utiliser. En outre, il est essentiel que nous prenions en compte les différents types de production textuelle existante et la conformité par rapport aux variations linguistiques, apportées à la salle de classe par les élèves sourds ou auditeurs et le cadre théorique choisi par l'enseignant pour procéder à sa pratique. Quand il s'agit de l'enseignement du portugais comme langue seconde aux personnes sourdes, quel que soit le niveau d'éducation, la réalité prend plus de difficultés sur l'ignorance des particularités que l'enseignement de cette langue devrait présenter qui certainement résonneront dans la production de leurs textes écrits. Nous parlons d'un étudiant qui est un utilisateur de langue des signes portugaise et puisqu'il est sourd, il ne reçoit pas naturellement la langue orale. Nous devons mieux comprendre non seulement les obstacles et les difficultés de cette insertion, mais avec quelles stratégies nous pouvons y faire face. À cette fin, nous utilisons une méthodologie qualitative, et comme un outil de recherche, des entrevues avec douze (12) enseignants de langue portugaise (1er, 2e et 3e cycles) comme langue seconde aux personnes sourdes à EREBAS dans les villes de Portugal. Les données obtenues à partir des rapports des enseignants ont été classés et ensuite analysés par l'approche théorique adopté. Maintenant, nous arrivons aux résultats suivants: Les Enseignants de la Langue Portugaise ont fait usage des stratégies d'enseignement de facilitation en processus d'enseignement du portugais comme langue seconde pour les étudiants sourd apprentissage, mais nous reconnaissons qu'il existe de nombreux obstacles à surmonter, les subventions et les connaissances à acquérir pour l'enseignement de cette langue est dirigé de manière appropriée pour les étudiants sourds.

Mots-clés: l'éducation bilingue, les stratégies pédagogiques, portugais comme langue seconde, les élèves sourds.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel dieser Studie ist es die pädagogischen Strategien von Lehrern der portugiesischen Sprache für gehörlose Studenten in Referenzschulen für zweisprachige Erziehung von gehörlosen Studenten 'Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos' (EREBAS) in Städten Nordportugals. Auf den Spuren der Geschichte der sprachlichen Leistung von gehörlosen Menschen zeigt sich, dass in den letzten Jahren die Option Oralist, seit der Verabschiedung der Salamanca Erklärung, durch neue philosophische Paradigmen ersetzt wurde. Aus diesem Kontext heraus ergibt sich die Zweisprachigkeit als ein Ansatz, nicht nur die Leistungsfähigkeit der Gehörlosen, die durch Schulversagen gekennzeichnet ist, zu modifizieren, als auch deren Integration in die Gesellschaft zu sichern. Diese Perspektive bestimmt die Dringlichkeit von Veränderungen in der Unterrichtspraxis. Doch bevor wir die pädagogischen Fragen problematisieren, müssen wir berücksichtigen, dass die konservative Lehre, die immer noch in den Schulen herrscht, neu überdacht und verändert werden muss, um ihre politische Funktion bei der Aufklärung der Bürger in einer zeitgenössischen Gesellschaft mit komplexen Anforderungen und Unterschieden zu erfüllen. In diesem Zusammenhang muss der Sprachlehrer aufmerksam auf die Lernbedürfnisse der Gehörlosen achten, die sich in verschiedenen Formen zeigen können, sei es in der Gebärdensprache als auch in Portugiesisch. Es scheint uns jedoch nicht notwendig, weitere Überlegungen über das Lernen der portugiesischen Gebärdensprache zu erarbeiten. Diese Kenntnisse werden von denen, die es benötigen, schnell erworben. Darüber hinaus ist es wichtig, dass wir die unterschiedlichen Arten von bestehender Textproduktion berücksichtigen, den Respekt vor den sprachlichen Variationen wahren, die von gehörlosen Schülern oder Hörenden in die Klassenzimmer gebracht werden, als auch den theoretischen Rahmen, der vom Lehrer ausgewählt wurde, um ihn in die Praxis zu übernehmen, betrachten. Wenn es um die Lehre von Portugiesisch als Zweitsprache für gehörlose Schüler geht, unabhängig vom Sprachniveau, zeigen sich in der Realität Schwierigkeiten, die aus der Unkenntnis der Details, die dieser Sprachunterricht in sich trägt, heraus erwachsen. Diese Details werden sicher Konsequenzen in der Textproduktion von Gehörlosen haben. Wir sprechen über einen Schüler, der die portugiesische Gebärdensprache benutzt und durch seine Gehörlosigkeit die gesprochene Sprache nicht auf natürliche Weise aufnimmt. Wir müssen, nicht nur die Hindernisse und Schwierigkeiten dieser Aufnahme, als auch die Strategien, mit denen wir ihnen entgegen treten wollen, besser verstehen. Zu diesem Zweck haben wir eine qualitative Methodik genutzt und als Forschungsinstrument, Interviews mit zwölf (12) Lehrern (1., 2. und 3. Zyklus) der portugiesischen Sprache als Zweitsprache für gehörlose Schüler an EREBAS in Städten Nordportugals geführt. Die aus den Berichten der Lehrer gesammelten Daten wurden kategorisiert und anschließend vom theoretischen Ansatz her analysiert. Ergebnisse: die Lehrer (LP) nutzten die vereinfachenden, pädagogischen Strategien im Lehr-/Lernprozess der LP als L2 für gehörlose Schüler, erkannten jedoch an, dass zahlreiche Hindernisse existieren, die es zu überwinden gilt, Hilfestellungen entwickelt und Kenntnisse erworben werden müssen, um die Lehre dieser Sprache adäquat auf die Bedürfnisse der gehörlosen Schüler auszurichten.

Schlagwörter: zweisprachige Erziehung, Lehrstrategien, Portugiesisch als zweite Sprache, gehörlose Schüler.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	
DEDICATÓRIA	
RESUMO	
ABSTRACT	
RESUMÉ	
ZUSAMMENFASSUNG	
LISTA DE SIGLAS	
LISTA DE QUADROS	
LISTA DE TABELA	
INTRODUÇÃO	15
1ª PARTE CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	21
1 CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS	21
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL	25
2.1 Evolução do Conceito	25
2.2 Ensino na Escola inclusiva: O olhar deste novo ensino e as Práticas Pedagógicas para alunos surdos portugueses.	28
2.3 Que Professor o modelo de inclusão prevê para atender a demanda de alunos surdos	30
2.3.1) Mas, afinal, o que dizem os Despachos 7520/98, 105 de 1997, os Decretos-Lei 319 de 1991, e 3 de 2008 e a Lei 21/2008 de 12 de Maio de 2008 (alteração dos Artigos: 1º, 4º, 6º, 23º, 28º 30º e 32º do Decreto-Lei nº 3/2008)?	44
3 PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE	56
3.1 O que é bilinguismo? O que é ser bilíngue? O que significa ter uma “Educação Bilíngue”?	56
3.2 Educação Bilíngue para alunos surdos	66
3.2.1 A Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a sua importância no Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa (LP)	67
3.3 Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS)	86
4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA (LP) COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA ALUNOS SURDOS	91
4.1 Então iniciando pela conceituação	92
4.2 Afinal, qual (is) seria (m) a (s) estratégias pedagógicas possíveis de serem	

	utilizadas pelos professores de LP como L2 para alunos surdos?	98
4.3	O professor da Língua Portuguesa	102
4.4	O Ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) no contexto bilíngue para alunos surdos	110
4.5	Programa de Língua Não Materna (PLNM): Fundamentos e conceitos-chave	124
4.6.	Há algum tipo de material pedagógico ao qual podemos recorrer para melhorar nossas aulas? (pergunta de um professor)	130
5	FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DOS ALUNOS SURDOS	148
	2ª PARTE CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	
1	PESQUISA, PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO	162
2	FASE PREPARATÓRIA:	163
2.1	Entrevistas exploratórias	163
2.2	Visitas às EREBAS	165
2.3	Caracterização do Cenário	166
3	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	169
3.1	As circunstâncias da Pesquisa	170
3.2	Procedimentos metodológicos	173
3.3	Perfil dos professores de Língua Portuguesa (LP) como 2ª Língua (L2) para Alunos Surdos em EREBAS	176
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	182
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	256
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
7	APÊNDICES	
	Guião de inquérito de entrevista aplicada aos professores de Língua Portuguesa como segunda língua para Alunos Surdos (Documento A)	
	Termo de Consentimento Informado (Documento B)	
8	ANEXOS	
	Despacho 7520 (Documento A)	
	Decreto-Lei nº 3 de 2008 (Documento B)	
	Decreto-Lei nº 319 /98 (Documento C)	
	Decreto-Lei 115 A/98 (Documento D)	
	Lei 21/2008 de 12 de Maio de 2008 (Documento E)	
	Entrevista com a Professora de LP (P1) completa transcrita (Documento F)	
	Entrevista exploratória com a Professora recém-aposentada (PE) (Documento G)/Programa de Língua Portuguesa como segundaLíngua	

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

AFAS: Associação de Famílias e Amigos dos Surdos

APS: Associação Portuguesa de Surdos

APECDA: Associação de Pais para Educação de Crianças Deficientes Auditivas

DGIDC: Direção-Geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular

EE: Educação Especial

EREBAS: Escolas de Referência na Educação Bilíngue de Alunos Surdos

FPCEUP: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

LGP: Língua Gestual Portuguesa

LP: Língua Portuguesa

LP/Me: Língua Portuguesa/Modalidade escrita

L2: Segunda Língua

ME: Ministério da Educação

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PE: Professora da entrevista exploratória

PLNM: Programa de Língua Não Materna

PL2: Programa de Língua Portuguesa como Segunda Língua

PLP: Programa de Língua Portuguesa para alunos ouvintes

QERCL: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UAAS: Unidade de Apoio ao Aluno Surdo

UAEAS: Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

NÚMERO QUADRO	TÍTULO	PAGINA
QUADRO 1 (Geral)	A) Anos de experiência com alunos surdos e B) anos de experiência em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) para atuar como docente de LP como L2	183
QUADRO 1 A)	Anos de experiência com alunos surdos	184
QUADRO 1 B)	Anos de experiência em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) para atuar como docente de LP como L2	188
QUADRO 2	Conhecimento e ciência do significado da Proposta Educacional Bilíngue	190
QUADRO 3	Motivação para trabalhar com alunos surdos	197
QUADRO 4	Formação específica para atuar com alunos surdos	201
QUADRO 5	Conhecimento em relação ao Programa de Língua Não Materna (PLNM)/Programa de Língua Portuguesa (LP) como segunda Língua (L2)/PL2	206
QUADRO 6	Preparação do conteúdo programático da Língua Portuguesa (LP) como segunda Língua (L2) para alunos surdos	212
QUADRO 7	Utilização dos Programas de LP: Projeto-escola de Literacia com adaptações ao PLNM (oficial do MEC/PT) /QECRL/PLP como 1ª Língua com algumas adaptações e PL2 com adaptações ao PLNM (oficial do MEC/PT)	219
QUADRO 8	Estratégias Pedagógicas utilizadas por professores de Língua Portuguesa (LP) como L2	226
QUADRO 9	Dificuldades encontradas no contexto escolar (na aplicabilidade do Programa utilizado nas EREBAS)	245

LISTA DE TABELA

TABELA 1: Perfil dos professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para Alunos Surdos em EREBAS (pag.176)

INTRODUÇÃO

Estamos no século XXI, palco de grandes avanços científicos que trazem para a vida humana longevidade, conforto e rapidez. No entanto, alguns aspectos dessa mesma vida não acompanharam a vertiginosa caminhada em direção ao futuro.

A ciência tem contribuído intensamente para atingirmos os patamares ora descritos, e a pesquisa tem-se apresentado como um dos grandes veículos dessas mudanças. Ao lado disso, alguns segmentos da sociedade não acompanharam esse progresso, permanecendo com um desenvolvimento relativamente lento quanto às condições de vida que lhe são oferecidas.

Sabemos que esse cenário não é típico apenas deste século. Em decorrência disso, ocorreu, durante a minha trajetória acadêmico-profissional, o “despertar” de inquietações em relação à educação de alunos surdos na escola inclusiva. Trabalho desde então na perspectiva de contribuir para a melhoria da educação desses alunos considerados uma minoria linguística. Dessa experiência adveio meu interesse por este estudo, cujo tema chamou especial atenção: a comunicação dos alunos surdos e as demandas decorrentes dela. Vimos, especialmente, uma dicotomia entre o que as políticas públicas propunham e a prática vivenciada, ou seja, aquilo que era trabalhado não correspondia ao que era proposto. Observamos que isso ocorria por diversos fatores, mas as dificuldades estruturais de funcionamento da proposta – de modo particular, a formação dos profissionais que lidam com o tema – apresentavam-se como um dos grandes obstáculos a serem superados.

No afã de entender melhor essa teia de propostas e perspectivas, propusemo-nos desenvolver nosso trabalho doutoral com um desses profissionais ligado ao processo de ensino-aprendizagem na educação de alunos surdos, o Professor de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) em EREBAS, especialmente porque ele está envolvido diretamente na aprendizagem e tem trazido muitas reflexões devido a dificuldades que até o momento são identificadas.

Assim, pareceu-nos pertinente desenvolver um trabalho de investigação sobre essa temática, com o intuito de verificarmos as respostas aos objetivos, métodos e efeitos produzidos pelo desempenho profissional dos professores

em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua em EREBAS.

Como alerta Lacerda (2007), o aluno surdo frequentemente não compartilha uma língua com seus professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados – aspectos, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas. A questão linguística fica reduzida a um mero código de comunicação e perde toda a sua dimensão constitutiva. Portanto, isso nos remete a duas perguntas relacionadas com a temática desta investigação:

- É possível uma ação pedagógica bilíngue entre professor e aluno surdo, na qual o professor não se constitua como bilíngue, ou seja, não possua fluência na Língua Gestual Portuguesa (LGP)?
- De que tipo de organização pedagógica as EREBAS precisam para garantir a plena aprendizagem escolar de alunos surdos em relação ao ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2), além do desenvolvimento na sociedade de um novo conceito identitário para os alunos surdos, de forma a não reafirmar as marcas discriminatórias, preconceituosas e excludentes que os têm acompanhado?

Para dar resposta às questões colocadas, definimos o seguinte objetivo geral: analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), em duas cidades do Norte de Portugal.

A partir desse objetivo geral, delimitamos os seguintes objetivos específicos: (a) conhecer os critérios de seleção do profissional para atender a demanda de alunos surdos em EREBAS; (b) compreender como ocorre a formação continuada dos professores de LP como L2 para trabalhar com alunos surdos em sala de aula; (c) identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de LP como L2 para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua em EREBAS; (d) conhecer o posicionamento dos professores de LP em relação ao ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para atuar em sala de aula com alunos surdos.

Há muito, a escolha da forma de comunicação dos alunos surdos foi sempre condicionada por fatores exteriores a eles. Foram sempre motivos de ordem política, econômica e cultural que determinaram esta ou aquela opção, e, na realidade, os ecos da fala do aluno surdo não têm sido ouvidos. Assim, a participação dele na sociedade apresenta uma trajetória sobre a qual merecem ser tecidas algumas considerações, dada sua peculiaridade (Skliar, 1999).

Em relação à identificação da opção linguística adotada pelos que participam do processo de educação do aluno surdo, temos que levar em conta alguns parâmetros que deverão ser orientadores para a aquisição de uma ou mais línguas. Nesse sentido, a inclusão passa representar o grande norte a ser visualizado na educação de alunos surdos. E, com esse olhar gestado desde os anos 1980, a sociedade optou pela perspectiva que parece ser mais democrática para o aluno surdo. A inclusão delineou os movimentos adotados a partir de então e registrados em diversos momentos que se seguiram. Em todos eles, Portugal também reafirmou sua posição, sendo signatário dos últimos tratados que modelam essa perspectiva para a sociedade.

Nesse cenário, surge a adoção da abordagem educacional bilíngue que aponta, como principal pressuposto teórico, a exposição mais precocemente possível à língua gestual, identificada como aquela que pode ser adquirida pelo aluno surdo sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem” (Skliar, 1999), e, posteriormente, a língua portuguesa. Desse modo, essa abordagem educacional defende que seja ensinada a língua da comunidade ouvinte na qual o aluno surdo está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, constituindo-se esta como a segunda língua de seu domínio (Skliar, 1998; Quadros, 1999; Fernandes, 1999).

Entretanto, somente a partir das últimas décadas do século XX, os movimentos surgidos dentro das associações e legitimados por pais e amigos de surdos determinaram uma nova rota que, desde o início, pretendeu dar legitimidade às reivindicações absolutamente corretas desse segmento (Sánchez, 1993). Aos poucos, a decisão sobre a história linguística do aluno surdo terminou sendo capitaneada por ele mesmo, principal interessado na veiculação de sua forma de comunicação.

Contudo, surge, neste momento, grande dilema com que todos se deparam: Língua Portuguesa oral e/ou escrita e a Língua Gestual Portuguesa (LGP), concomitantes ou excludentes?

Assim, o tema referente ao ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos se torna um assunto incontornável na discussão sobre a educação de surdos. Contudo, a pesquisa que me propus realizar se situa numa área de recentes mudanças e, portanto, lacunar. Dessa forma, é importante o desenvolvimento do conhecimento científico relativo a esse assunto, tanto para as Ciências da Educação quanto para os Estudos sobre Surdos, Surdez e Educação, abarcando a área específica que me propus investigar.

O desconhecimento do Professor de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) sobre a surdez, o surdo e o intérprete de LGP significa um dado bastante representativo na dinâmica geral do exercício dessa atividade, conforme estudos realizados por Silveira & Cavalcanti (2007). Devemos, portanto, procurar contribuir para que outro patamar de discussões seja incluído no cotidiano da escola, diante do objetivo que se pretende alcançar, ou seja, a adoção de todos os meios para tal.

Dessa maneira, o debate sobre esse problema arregimenta reflexões de diversas ordens que passam pelo biológico, social, cultural, psicológico, filosófico, antropológico etc. (Coelho, 2005; Quadros, 2006). Nesse panorama, o fracasso escolar dos alunos surdos para aprender a ler e escrever tem explicitamente chamado a atenção dos investigadores e educadores.

Hoje, devido à concepção de que a Língua Gestual deve ser tratada como primeira língua e instrumento de acesso ao conhecimento do mundo, a Língua Portuguesa na modalidade escrita assume o papel de alternativa à instrução formal e uma das fontes de conhecimento da cultura ouvinte, na qual o aluno surdo também se insere, uma vez que a Língua de instrução no País em que foi realizada esta pesquisa doutoral é a Língua Portuguesa (LP).

Consideramos, assim, de grande relevância o conhecimento de experiências inclusivas relacionadas à educação de alunos surdos de outro país, como Portugal, visto que somos integrantes do Programa Doutoral da Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), no qual desenvolvemos a pesquisa doutoral, contribuindo para reflexões mais amplas sobre o tema.

Os fundamentos deste estudo foram tecidos no diálogo com vários autores, a partir de contribuições elucidativas da prática pedagógica voltada para a diversidade na sala de aula – no caso desta pesquisa, o contexto educativo bilíngue para alunos surdos. Dessa forma, subsidiarão a análise do nosso objeto as teorias defendidas por Dorziat (2009), Quadros (1997), Skliar (1999), Coelho (2005), Coelho & Cabral (2006), Coelho, Gomes & Cabral (2007) Perrenoud (2001) e Nóvoa (2001).

E, para responder aos questionamentos que fizemos à ciência, delimitamos o seguinte objetivo: *identificar as estratégias pedagógicas utilizadas por Professores da Língua Portuguesa (LP) como segunda Língua (L2) em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), em duas cidades do Norte de Portugal.*

Muitas pesquisas na área de educação vão sendo elaboradas a partir de incômodos, estranhamentos, desejos de se conhecer o que se conhece pouco ou o que se pensa que se conhece muito. Enfim, a problemática da pesquisa, invariavelmente, é pinçada no universo de trabalho no qual se está inserido, e o professor-pesquisador quase sempre irá buscar, na escola, fonte de suas agruras, alegrias e desafios, inspiração para suas pesquisas. Ou seja, conforme Moroz & Gianfaldoni (2006:54), “é do confronto inicial e da literatura disponível que o pesquisador vai chegar à formulação de seu problema de pesquisa”. Comigo não foi diferente, e a escolha do problema que me propus investigar surgiu, como registrei acima, do meu envolvimento com as questões da Educação de Surdos.

Enfim, propondo-nos a refletir sobre esses questionamentos – principalmente sobre as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), em duas cidades do Norte de Portugal –, realizamos este trabalho, que está dividido em 2 (duas) partes: na 1ª parte, está a contextualização teórica e, na 2ª parte, a contextualização metodológica. Na contextualização teórica, há 05 (cinco) capítulos: a educação inclusiva em Portugal; a proposta educacional bilíngue em EREBAS; as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) na educação de alunos surdos em EREBAS e a formação docente para a educação bilíngue dos

alunos surdos. Já a 2ª parte, a contextualização metodológica, trata da constituição do nosso *corpus*, ou seja, da planificação e organização experimental: a pesquisa, circunstâncias da pesquisa, procedimentos metodológicos, análise e discussão dos resultados, assim como as considerações finais.

1ª PARTE - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

A partir de levantamento bibliográfico em relação ao desempenho linguístico dos alunos surdos nos últimos anos, verificamos que a opção oralista deu lugar a novos paradigmas filosóficos adotados a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e dos paradigmas antropológico e cultural, nomeadamente por meio das recomendações e documentos da World Federation of the Deaf (1991,1995), da União Europeia de Surdos (2001) e do Parlamento Europeu (1988/98/2001).

O bilinguismo emergente inicia a sua trajetória de reconhecimento enquanto abordagem que visa não somente modificar o desempenho do aluno surdo, ainda marcado pelo fracasso escolar, como também incluí-lo na sociedade. Diante disso, identificamos como fatores relevantes estratégias pedagógicas assumidas em abordagens educacionais anteriores, que permearam – e de certa forma ainda permeiam – a educação de alunos surdos (Skliar, 1997; 1999; Carvalho, 2006; Quadros, 1997).

No ensino de alunos surdos, os saberes foram, historicamente, representados pelo ouvintismo, segundo Skliar (1997), que se deu por meio do transplante linear dos modos de elaboração e produção dos conhecimentos dos ouvintes para os surdos. Ao lado deles, no entanto, continuaram (e ainda continuam) sendo produzidos outros conhecimentos que põem em xeque os efeitos do poder, ligados à organização institucional que os sustenta (Dorziat,1999).

Assim, segundo Costa, Silveira & Sommer (2003), a escola não pode continuar negando a existência desses tipos de conhecimentos diferentes, pois, dessa forma, corre o risco de estar consolidando sociedades cada vez mais desiguais, perpetuando, assim, o processo de alienação. É preciso que o conhecimento seja tomado como uma síntese entre saberes gerais, teorias científicas e saberes locais, inter-relacionados, em que a cultura culta não é confundida com cultura dominante, e a lógica crescente da pedagogização, dos esquemas classificatórios, seja questionada.

Ainscow (2005) argumenta que a inclusão é o grande desafio para os sistemas educacionais em todo o mundo. E, refletindo sobre a evidência de um programa de pesquisa realizado ao longo dos últimos dez anos, ele fornece uma estrutura para determinar as alavancas que podem ajudar a aliviar os sistemas em um sentido mais abrangente.

O foco está em fatores dentro das escolas que influenciam o desenvolvimento do pensamento e da prática, bem como nos fatores contextuais mais amplos, que podem restringir esses desenvolvimentos. Ainscow (2005) ainda se refere às muitas das barreiras sentidas pelos alunos as quais surgem de formas existentes de pensamento. Consequentemente, as estratégias para o desenvolvimento de práticas inclusivas têm que envolver interrupções de pensamento, a fim de incentivar uma exploração de possibilidades negligenciadas para fazer avançar a prática.

Nesse contexto, o professor bilíngue é visto como profissional que ajudaria na viabilização dessa mudança ao alavancar novas possibilidades. Mas, na atualidade, a presença desse profissional ainda é residual na realidade portuguesa devido à recente implementação do Programa de Inclusão no País, assim como da educação dos alunos surdos no contexto educativo bilíngue, registrando-se uma discrepância entre o que está preconizado na lei e as possibilidades que as práticas educativas constituem (Rebelo, 2013).

Alguns estudos realizados sobre educação inclusiva – em Portugal e no mundo – trouxeram importantes contributos, na medida em que procuraram explicitar o movimento das propostas educacionais à área especial. Isso nos possibilitou obter determinados esclarecimentos acerca do desenvolvimento e do crescimento de ações públicas e/ou de iniciativas privadas na área da educação especial (Coelho, Gomes, & Cabral, 2007; Coelho, 2010, 2011, 2012; Coelho & Klein, 2013; Lacerda, 2004; Winkeler & Oliveira, 2003; Goldfeld, 2002; Lane, 1992; Svartholm, 1999; Cuxac, 1993; Ainscow, 2005; Quadros, 1997).

Assim, faremos a seguir uma explanação breve sobre a História da Educação dos alunos surdos e, logo após, a Educação inclusiva em Portugal. Posteriormente, discorreremos sobre a proposta bilíngue nas EREBAS, as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da Língua

Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) na educação de alunos surdos e sobre a formação docente para educação bilíngue dos alunos surdos.

Inicialmente destacaremos que a história da Educação de alunos surdos em Portugal se deu com a Metodologia gestual com suporte na escrita. Assim, a seguir, descreveremos brevemente o surgimento das primeiras escolas de alunos surdos, de 1823 aos dias atuais, com a oficialização das escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), de acordo com o Decreto-Lei nº3/2008 (Almeida e colaboradores, 2009).

Em 1823, o rei D. João VI convida o professor sueco Per Aron Borg para gerir a primeira escola de surdos, na casa Pia de Lisboa. Defendendo o direito de acesso à leitura e à escrita, Borg preconiza o ensino da escrita e do alfabeto gestual, bem como a comunicação entre professor e aluno por meio de gestos, introduzindo assim em Portugal a metodologia gestual com suporte na escrita, o que perdurou até 1860, época em que, em decadência, é fechada a escola. Dez anos depois, volta a existir em Lisboa uma escola para o ensino de surdos, dirigida pelo Padre Pedro Maria Aguillar, que defendia o método da mímica e da escrita – método que continuou a ser usado por outros educadores (Almeida et al., 2009).

Já em 1880, no mesmo ano em que se aboliram as línguas gestuais, começaram a surgir em Portugal as primeiras influências do método oralista da escola de Paris. Em 1893, foi inaugurado o Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto, dirigido por Miranda de Barros, que substituiu o método mímico pelo do oralismo (Almeida et al., 2009:11).

Em 1900, o Instituto enviou dois dos seus professores ao Instituto de Surdos-Mudos de Paris para se especializarem formalmente no método oral. Começou, então, o segundo período da metodologia oral. A partir de 1905, as escolas de surdos voltaram a estar sob a alçada da Casa Pia de Lisboa, que reorganizou a educação de surdos, enviando mais professores para o Instituto de Surdos-Mudos, em Paris (idem: 12).

Em 1942, as alunas surdas são entregues à Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição, que criam o Instituto de Surdos-Mudos da Imaculada Conceição. O Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto, em 1947, passou também a ser dirigido pela Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição, ficando as instalações do Porto destinadas a acolher

as alunas do sexo feminino, e as de Lisboa, os alunos do sexo masculino (Almeida e colaboradores, 2009).

Em 1950, o provedor da Casa Pia de Lisboa, Campos Tavares, num Congresso Internacional em Groningen, toma conhecimento de métodos de ensino oral mais modernos, nomeadamente o método materno-reflexivo.

Esse método, criado e utilizado por Van Uden, baseava-se na concepção de que as crianças surdas pré-linguísticas podiam aprender a falar a língua oral como se aprende a língua materna. O provedor enviou, então, a Manchester, para se especializar no ensino de surdos, o professor Antonio Gonçalves Amaral, que é depois nomeado diretor da escola de surdos da Casa Pia de Lisboa, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira (idem: 13).

Em 1963, Carlos Pinto de Ascensão foi nomeado diretor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, continuando a defender a metodologia oralista até 1991. Seguiu o método materno-reflexivo, o método natural e o método verbotonal. O método natural consistia no treino da fala e no treino auditivo, sem recorrer ao uso de tecnologias, ou seja, era um método natural no ensino da oralidade. O método verbotonal, criado por Guberina, tinha como objetivo promover uma boa articulação e memorização de unidades mais longas na frase (idem:15).

Desde 1965 que as escolas públicas do Ministério de Educação passaram a integrar alunos surdos, surgindo, formalmente, em 1978, os Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (NACDA) que seguiam, na época, o método materno-reflexivo. No entanto, no final da década de 1970, começa a emergir a discussão em torno da Língua Gestual (Almeida e colaboradores, 2009).

Em Portugal, passou-se a adotar a Comunicação Total, tendo-se realizado, nos anos 1980, a primeira experiência de ensino bilíngue, com monitores surdos, na escola de A-da-Beja (idem: 17).

A formação profissional de surdos na área da LGP (Língua Gestual Portuguesa) teve início em 1981, com a formação de dois adultos surdos na Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos da América.

Voltando a Portugal, já como formadores de LGP, José Bettencourt e João Alberto Ferreira iniciaram o ensino da Língua Gestual Portuguesa a

docentes ouvintes, a técnicos e futuros intérpretes de LGP, e também a pessoas surdas futuras formadoras de LGP (Almeida e colaboradores, 2009).

Portanto, os primeiros passos do modelo bilíngue só foram dados em terras portuguesas, em paralelo com um estudo realizado por Amaral, Coutinho & Martins (1994) que constituiu um dos principais contributos científicos para o reconhecimento da LGP na Constituição da República Portuguesa, em 1997. Com o reconhecimento oficial da LGP no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, a LGP passou a ter o estatuto de disciplina.

Assim o Decreto-Lei nº3/2008, no ponto 3 do artigo 18º, determina a introdução de áreas curriculares específicas no currículo dos alunos surdos: Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2).

Contudo, compete ao professor, no âmbito da diferenciação pedagógica, proceder às adequações que permitam responder à especificidade de todos os alunos, incluindo as diferenças nos níveis de proficiência linguística, ou recorrer à aplicação de medidas educativas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008, devidamente explicitadas no programa educativo individual, que permitam o cumprimento dos objetivos definidos nos Programas Curriculares (Almeida e colaboradores, 2009).

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

2.1. Evolução do conceito

Vasconcelos (2012), ao abordar a questão da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas de ensino regular, pressupõe percorrer um longo caminho, tal como já foi referido. Guiadas por uma filosofia de exclusão, passando por uma de integração até uma marcadamente inclusiva, as decisões políticas relativas à educação foram imprimindo alterações significativas ao acolhimento escolar proporcionado a essas crianças e jovens.

Tomando a fase integradora como ponto de partida para o desenvolvimento deste ponto, Correia (1999:26) refere que, até 1986,

(...) a integração tinha essencialmente como destinatários os portadores de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais. (...) O apoio educativo centrava-se no próprio aluno e a sua presença na classe regular não pressupunha modificações, quer na organização quer no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

O ensino regular abria-se apenas a crianças portadoras de determinadas deficiências, não havendo qualquer tipo de alteração no nível da organização e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Em 1986, com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo –, surgiu uma modificação na concepção da escola integradora. O objetivo consagrado nesta Lei (artigo 7.º, alínea j) passa por “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

Dessa forma, a escola passou a valorizar a diversidade e as diferenças de cada aluno, entendendo-os como uma fonte de riqueza para um ensino aberto. Lopes (1997:59-60) refere que

Podemos afirmar que a educação de crianças deficientes em Portugal tem tido uma evolução crescente e se outrora estava quase circunscrita às escolas especiais, a partir da publicação da lei de Bases do Sistema Educativo ela passa a constituir a regra, ao processar-se nas escolas regulares, e as escolas especiais serão uma exceção (...).

A publicação dessa lei originou a emergência de diversos documentos legais consagradores das medidas orientadoras para o trabalho com alunos com NEE. Como forma de operacionalização plena da integração e com a finalidade de nortear a educação especial, o Ministério da Educação publicou o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, e o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

Sendo de fundamental importância que todos os alunos se sintam verdadeiramente incluídos no sistema educativo, em geral, e na dinâmica escolar, em particular, a educação especial sofre um novo impulso, orientado para o conceito de escola inclusiva. O movimento de inclusão ganha impulso com a Declaração de Salamanca proclamada pela UNESCO (1994), que marca

o ponto de virada na forma como é encarada a educação de crianças e jovens com NEE. Assim, a integração começa a dar lugar à inclusão.

Vasconcelos (2012) afirma que a grande diferença entre a integração e a inclusão reside no fato de que, enquanto na integração se procura investir na preparação do sujeito para a vida em comunidade, na inclusão, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

De acordo com Fonseca (2002), procura-se, desse modo, eliminar o espaço que separa os alunos com NEE dos seus pares, indo ao encontro da filosofia de base patente na Declaração de Salamanca, proclamada pela UNESCO (1994:21):

A escola deverá reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso educativo, através de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

Em suma, uma escola inclusiva ultrapassa a mera integração de alunos com NEE, promovendo uma pedagogia centrada na criança e em que as aprendizagens devem ser adequadas às necessidades do indivíduo.

Dessa forma, não cabe ao aluno a tarefa de adaptar-se ao processo de ensino-aprendizagem, mas o contrário, pois, tal como refere Correia (1999:34),

O princípio da inclusão apela, assim, para uma escola que tenha em atenção a criança como um todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais a saber: académico, socioemocional e pessoal.

Santos (2003) afirma que, em educação, a inclusão chegou para reafirmar o maior princípio já proposto internacionalmente: o princípio da educação de qualidade como um direito de todos. Esse princípio foi oficialmente formalizado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: necessidades básicas de aprendizagem, na Conferência de Jomtiem, Tailândia, em 1990. Desde então, ele tem sido estudado e monitorado por Comissões Internacionais, sempre com o intuito de promover estudos que forneçam informações sobre o estado de arte da educação nos países em

geral, especialmente no que diz respeito à garantia de participação e permanência de seus cidadãos nos sistemas educacionais.

Em outras palavras, o processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra as exclusões, tanto as que se percebem com facilidade como aquelas mais sutis. Refere-se, ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que alguém, em risco de ser excluído de dado contexto, por qualquer motivo que seja, acabe de fato sendo excluído (Santos, 2003).

2.2. Ensino na Escola inclusiva: o olhar deste novo ensino e as práticas pedagógicas para alunos surdos portugueses

Isto nos faz repensar bem se a inclusão social oferecida significa integrar o surdo. Na verdade (...) a palavra correta não é “inclusão”, e sim uma forçada “adaptação” com a situação do dia a dia dentro de sala de aula (Strobel, 2006:252).

Para Martins da Silva (2009), no mundo capitalista e de cultura individualista, típica do contexto pós-industrial em que vivemos, em que o egoísmo e o preconceito fazem parte do cotidiano da sociedade e a tendência é o incentivo à competitividade, como ocorre em uma selva, em que só sobrevive o “mais forte” ou, neste caso, o “o mais preparado”, é papel fundamental da educação fazer as pessoas refletirem sobre como superar os desafios impostos pela mesma sociedade que exige a “inclusão”.

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, principalmente porque essa atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem (Silva, 2009). Nesse sentido, concordamos com Ainscow (1998), para quem a diferença é um valor e a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva.

Em Portugal, a Língua Gestual Portuguesa foi reconhecida constitucionalmente em 1997 (Constituição da República, artigo 74º, alínea h),

enquanto expressão de uma cultura, constituindo um instrumento de acesso à educação.

É de 1998 o Despacho nº 7520/98 do Ministério da Educação, a partir do qual foram criadas as Unidades de Apoio Educativo a Alunos Surdos, o que constituiu um primeiro passo rumo àquilo que hoje se denomina Educação Bilíngue. Esse avanço permitiu ultrapassar-se a visão clínica acerca da surdez, que vigorava até então, e adotar-se uma perspectiva antropológica e social.

Após a elaboração desses documentos, só posteriormente e mais recentemente, se procedeu a uma alteração em termos educativos. Isso se deu com a publicação do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro que,

“ao instituir a criação de escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos, não só reconhece a LGP como primeira língua dos alunos surdos e a Língua Portuguesa escrita, e eventualmente falada, a sua segunda língua, como corporiza uma política educativa que visa criar condições para a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e no sucesso educativo, apostando no desenvolvimento linguístico-cognitivo, emocional e social das crianças surdas”.

Estavam, assim, implantados os alicerces que dariam aos alunos surdos a possibilidade de acederem à sua cidadania plena, com deveres e direitos, tal como os demais cidadãos ouvintes.

A legislação advoga a pertença a uma Comunidade Surda, o que implica possuir uma língua, partilhar valores, crenças, que permitam a construção da Identidade da criança enquanto pessoa. No caso do aluno surdo, a LGP irá permitir essa pertença e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dele. Aliás, é um direito que lhe assiste e está consagrado, desde 1997, na Constituição da República Portuguesa, “para que possa ser bilíngue e aceder à riqueza cultural e linguística que as duas línguas e as duas comunidades lhe oferecem” (Estanqueiro, 2006: 197).

Dando continuidade a essa “vitória” da comunidade surda e de todos os profissionais da Educação defensores da “causa surda”, foi, então, promulgado o DL 3/2008, em que se destaca o Cap. V, artigo 23º:

“A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilíngues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social”.

Conhecendo, contudo, a realidade das escolas, vemos que ainda nos encontramos numa situação de utopia, uma vez que o “ambiente bilíngue” só existe na presença de um intérprete de LGP e/ou de um professor com domínio da LGP, quando o ideal seria que houvesse o envolvimento de todos os serviços da escola (aulas, secretaria, cantina etc.) com o bilinguismo, para que os alunos surdos pudessem sentir-se realmente integrados, e não apenas fisicamente incluídos pela proximidade com outros jovens ouvintes.

Segundo Dorziat (2009), foi nos anos 1990 que a política educativa portuguesa se tornou clara na responsabilização da escola quanto ao ensino regular na educação das crianças com diferenças biológicas. O regime educativo especial nas escolas de ensino regular foi definido e regulamentado pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, que prevê a adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem do aluno, denominado nessa Lei como aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Rodrigues & Nogueira (2006) dizem que, nas últimas décadas, o governo de Portugal tem desenvolvido políticas a fim de permitir a educação de alunos com dificuldades e deficiências nas escolas regulares. Essas políticas conduziram a ações no âmbito da formação de professores, além de terem promovido novas formas de organização da escola e do apoio educativo.

Em decorrência dessas políticas, Portugal tem atualmente pouco mais de 2% de alunos com deficiência em escolas especiais, estando o restante em escolas regulares. Segundo Bénard da Costa e colaboradores (2006), em 2005, só 40% dos professores que desempenhavam funções na Educação Especial tinham formação especializada nessa área. Isso revela que a situação é certamente melhor atualmente, porém continua a existir uma carência de profissionais com formação específica no sistema educacional para atuar com alunos surdos.

2.3. Que professor o modelo de inclusão prevê para atender a demanda de alunos surdos?

“As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e

solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)" (UNESCO, 1994:10).

Cremos que é necessário saber quem é o profissional da educação, o professor, pois, cientes de suas atribuições, poderemos compreender os atuais modelos e o que fazem para promover a inserção na escola hoje denominada inclusiva.

Vários estudiosos da formação de professores vêm trabalhando sobre questões específicas relativas a um possível saber docente. Entre eles estão Schön (1995), Popkewitz (1995) e Zeichner (1993, 1995), que apresentam o professor como um "profissional" crítico, ativo, reflexivo, questionador e também, possivelmente, dotado de um "saber" que lhe é próprio como grupo.

Para Perrenoud (2001), o professor é

uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da Ciência, legitimados pela Universidade, ou de outros conhecimentos oriundos da prática. (...) É um profissional admirado por sua capacidade de resposta e de ajuste a cada demanda, ao contexto ou a problemas complexos e variados, bem como por sua capacidade de relatar os seus conhecimentos e os seus atos. (2001:25)

Quando nos reportamos a Perrenoud (2001:37), lembramos três fundamentos para a pedagogia diferenciada. O primeiro baseia-se em uma política educativa de criação igualitária: "a diferenciação está ligada ao cuidado de fazer trabalhar em conjunto alunos de níveis diferentes, no seio de grupos heterogêneos" (idem: 38). O segundo é a compreensão de que a informação da diversidade de caráter cognitivo permite a noção de entradas para a diversificação didática. O terceiro fundamento, mais determinante, é de fundo ético e assenta-se sobre o postulado da educabilidade, segundo o qual se deve, "numa atitude sistemática, procurar incansavelmente encontrar um caminho possível para a aprendizagem, mesmo depois de tudo ter falhado" (idem: 39).

Considerando o que está enunciado acima, aumentar o tempo de estudo não é a solução, pois o tempo não é a fundamental saída. Deve-se, sim, aprender num ritmo relativamente unificado, porém conduzido pelos professores de forma diferenciada. Portanto, o que deve ser diferenciado é o

investimento em cada aluno, na criatividade, de maneira estratégica, e no atendimento personalizado dedicado a cada aluno.

Segundo Perrenoud (2001:42), se o objetivo é dar a todos a chance de aprender, quaisquer que sejam suas origens sociais e seus recursos culturais, então, uma pedagogia diferenciada é uma pedagogia racional. Isso significa dizer, em outras palavras, que diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve.

Segundo Santos (2003), a Prática Pedagógica como atuação efetiva de uma educação de qualidade para todos, como já foi citado, depende de gestos e atitudes que, na prática, estejam relacionados às crenças (culturas) e posturas políticas do educador. Assim, para compreender a ação do Professor, é preciso analisá-la com o objetivo de desvelar os seguintes aspectos:

- Qual a concepção que o Professor tem e que se expressa em seus atos?
- Que conteúdo ele espera que o aluno aprenda?
- Que concepção tem o Professor a respeito do processo ensino-aprendizagem?
- Qual a concepção do Professor sobre como deve ser o ensino?

No reconhecimento da postura do educador, a prática pedagógica estará em consonância com paradigmas que tornarão a sala de aula mais adequada ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Assim, é no sentido da adoção de uma proposta curricular flexível que o preparo profissional torna-se essencial. O/a professor/a da instituição educacional – neste caso, o professor das EREBAS, Escolas de Referência para Educação Bilíngue de Alunos Surdos – deveriam ser dotados/as de características como:

- Criatividade – ele/a é capaz de planejar várias atividades para escolha por diferentes alunos de sua turma, caso uma mesma atividade não seja adequada ao interesse ou ao estilo de aprendizagem de certos alunos. Afinal, ele/a reconhece que nenhuma turma é homogênea.
- Competência – ele/a está sempre atualizado/a, mantendo a postura de um eterno estudante e incentivando seus alunos a fazerem o mesmo.
- Experiência – este/a profissional oferece várias oportunidades de aplicação/realização do material aprendido por seus alunos, pois reconhece

que a elaboração da aprendizagem não faz uso apenas da memória, mas também da experiência.

- Investigação – o/a professor/a está sempre preocupado/a em estimular em seus alunos a curiosidade e o prazer de descobrir.

- Crítica – o/a professor/a entende ser essencial que o conteúdo ensinado seja dotado de significação para a vida do aluno; de outra maneira, dificilmente a aprendizagem será passível de transferência para situações futuras e, conseqüentemente, dificilmente será considerada como efetivamente bem sucedida.

- Humildade – este/a professor/a reconhece que o saber não tem dono. Nesse sentido, ele/a se dispõe, com muito mais facilidade, a entrar numa relação de troca, por oposição ao que Paulo Freire chamaria de uma educação bancária, em que ao aluno caiba apenas receber os conteúdos e ao/a professor/a caiba apenas “depositá-los” em suas cabeças. O poder é revisto, ressignificado também, e a relação de poder passa a ser mútua, porque construída, democratizada, sobre outra base: a da troca.

O perfil do Professor precisa, então, estar adequado às demandas do contexto em que ele se insere. Dessa maneira, o docente de Língua Portuguesa deve trabalhar tendo em vista o desenvolvimento de competências e habilidades do corpo discente, contribuindo, significativamente, para que os estudantes possam atuar na sociedade, conforme apregoa o Decreto-Lei nº 3-2008, artigo 18º:

O domínio da Língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Nessa perspectiva, a Educação Especial/Inclusiva passa a viver um momento ímpar de sua história. O movimento em busca de uma escola que responda e atenda as necessidades de todos os alunos pode ser percebido como um marco internacional em direção a uma escola para todos, ou seja, capaz de assimilar e respeitar as diferenças e propiciar uma nova dinâmica pedagógica, que seria a aprendizagem na diversidade (Coelho, Gomes & Cabral, 2007).

A prática escolar tem sido, em geral, desenvolvida a partir da ideia de um aluno hipotético. Generalizações tendem a ser corriqueiras. Elas acontecem também em relação aos alunos surdos, prejudicando uma visão mais realista, em que cada pessoa, independentemente de ser surda, apresenta determinadas características de personalidade, produto de seu trajeto histórico-econômico-social (Dorziat, 2009). A diversidade própria em qualquer grupo, muitas vezes, não é considerada, e o grupo de alunos surdos bem como o de alunos ouvintes apresentam características internas de raça/etnia, de classe, de gênero, de religião etc., que podem vir a provocar conflitos, inseguranças, divergências e a influir na personalidade do indivíduo como um todo. Isso porque, na variedade de experiências, surgem diferentes perspectivas de valores e de poderes (Ball, 2006). Entretanto, a constante produção de estereótipos, pela sociedade, tem levado a uma variedade de insatisfeitos em busca de se adaptarem, em contradição, muitas vezes, com suas peculiaridades. Nesse contexto, nenhuma identidade se constrói, segundo Silva (2009), de forma definitiva, fixa e imutável e as pequenas diferenças fazem o indivíduo, na acepção do termo. Assim, por meio de tentativas de apreensão das contradições internas do grupo, seria possível entendê-lo melhor.

Nem sempre as representações das pessoas estão pautadas em indivíduos ou grupos hipotéticos, homogêneos. Elas traduzem as diferenças, de forma real, verdadeira, em que estão em jogo os conflitos vividos entre o estabelecimento de padrões sociais, gerando disparidades entre o que se é e como se gostaria de ser (Costa, Silveira & Sommer, 2003).

Contudo, o ensino da Língua Portuguesa a alunos surdos requer o domínio de algumas especificidades do processo de aquisição dessa língua, o que exigirá do professor conhecimentos peculiares para que sua prática seja adequada às intenções pretendidas (Coelho & Klein, 2013).

Como destacado anteriormente, o ensino da Língua Portuguesa a alunos surdos configura-se como ensino de uma segunda língua (L2). Nesse caso, são necessárias estratégias que estejam em conformidade com a condição desses indivíduos. Assim, o docente deve possuir competências que abranjam “os saberes plurais trazidos pelo planejamento, pela organização,

pela preparação cognitiva da aula e pela experiência prática advinda das intenções em sala de aula” (Perrenoud, 2001:28).

Cabe, ainda, ao professor transformar o aprendiz de língua portuguesa em alguém capaz de ler textos proficiente e criticamente, de ser eficiente na produção de textos orais e escritos, em situações públicas como privadas. Em se tratando de alunos surdos, é preciso, então, fazê-los capazes de produzir textos escritos e gestuais.

A partir do momento em que estamos procurando compreender em que “lugar” a sociedade considera que o surdo se encontra, especialmente por não se comunicar bem na língua majoritária, devemos ter clareza sobre a atitude que deve ser tomada para que esse cidadão faça valer seus direitos, sem esquecer seus deveres.

Esse fato determina, na maioria das vezes, sua exclusão social; no entanto, não podemos deixar de considerar que a linguagem humana se constitui de diversas manifestações que vão do silêncio até manifestações complexas (Santana, 2007).

Coelho, Battegay & Vaz (2013) afirmam que, para ter chances de realizar suas opções, o aluno surdo precisa ser respeitado, reconhecido em sua diferença e estabelecer parcerias, na busca de quebrar as barreiras excludentes que existem na sociedade e reivindicar novas estruturas para que ele possa desenvolver-se e conviver plenamente. Mas, para isso, é preciso dar-se início a um processo de reflexão profunda sobre em que bases estão sendo sedimentadas as ações político-pedagógicas em torno dos alunos surdos. Deve-se assumir, antes de tudo, uma concepção de surdez não pela ausência, mas pela afirmação de suas possibilidades, na diferença, e buscar ter clareza sobre a importância da linguagem, inserida numa visão histórico-social mais abrangente que delimita concepções de indivíduo e sociedade (Coelho & Vaz, 2013).

Contudo, é preciso esclarecer que, ao falarmos em diversidade, não nos referimos apenas a surdos, mas a todo grupo de pessoas que, por algum motivo, deixam de utilizar a norma culta. Assim, ao fazermos referência à diversidade linguística, tomamos o aluno surdo como exemplo a fim de destacarmos os diversos fatores que certamente comprometem a construção

da identidade dele e, conseqüentemente, o contexto social em que ele está inserido.

Dessa forma, retomamos o conflito entre a LGP e a Língua Portuguesa (escrita) na educação de alunos surdos, reflexo das políticas linguísticas em Portugal. Esse conflito ainda não foi solucionado por ainda estarem em processo de viabilização os meios para que as ações sejam concretizadas.

A inclusão do aluno surdo em Escolas de Referência Bilíngue marca a presença de outra língua, denotando essa diversidade linguística. E, quando isso ocorre no contexto escolar, pode mascarar outros interesses e favorecer um falso consenso, já que ao termo diversidade é atribuída uma pluralidade de identidades, entendidas como uma condição humana, e não a consequência expressa/marcada de ideologias da diferença, que dão forma às categorias assimétricas da sociedade (Skliar & Lunardi, 2000:21).

Fazer parte de uma comunidade não deveria eliminar a possibilidade de interagir com diversos segmentos, mas entender e valorizar a diversidade humana, uma vez que essa ação enriquece os diversos interlocutores. Nesse sentido, uma discussão inicial envolve a compreensão do que é considerado normal e patológico, o que seguramente antecede a discussão sobre surdez como diferença ou deficiência. Inicialmente, ressaltamos que definir o que é normal ou anormal não diz respeito apenas a questões biológicas, mas, principalmente, a questões sociais.

Embora os estudos de Vygotsky (1983) estejam diretamente ligados à Psicologia, suas obras revelam as possibilidades de superação de limites dessa ciência. Considera-se um exemplo disso a atenção voltada à defectologia (ciência que estuda as deficiências) e à pedagogia especial. As contribuições de Vygotsky estão relacionadas à linha de pensamento histórico-cultural, segundo a qual as funções psicológicas superiores não apenas têm uma origem biológica como também social. Desse modo, o desenvolvimento da criança poderia ser definido como sociogênese das formas superiores do comportamento. De acordo com essa concepção, o desenvolvimento e a formação da criança ocorrem mediante uma situação social de desenvolvimento e sua participação numa realidade social (Vygotsky, 1983).

Segundo Vygotsky (1983), quando uma criança não corresponde a um modelo de desenvolvimento para uma determinada faixa etária, como ocorre

com algumas com deficiência, poderíamos pressupor que as condições sociais, na verdade, ditariam as possibilidades de desenvolvimento, e não a deficiência.

As crianças surdas impossibilitadas de fazer uso da fala poderiam utilizar técnicas que favorecessem sua educação e não serem privadas dos processos educacionais. No entanto, segundo Vygotsky (1983), aspectos atípicos do desenvolvimento dessas crianças permitem observar, com maior clareza, a interação entre o desenvolvimento natural e o cultural que, também, está presente nas crianças sem deficiência. Assim, a ideia central de Vygotsky é a de que a educação de crianças com deficiência não se diferencia da educação de crianças que não possuem deficiência.

Isso porque as crianças com deficiência poderiam assimilar conhecimento e desenvolver habilidades de maneira semelhante à das demais crianças, porém, para isso, se tornaria imprescindível a utilização de métodos, procedimentos e técnicas específicas. Devido, fundamentalmente, a esse ponto de vista, Vygotsky (1983) critica a escola especial, caracterizando-a como uma instituição que excede o uso de técnicas terapêuticas, não permitindo estabelecer um vínculo necessário com o social. Por conta disso, a concepção formulada por Vygotsky tem sido caracterizada como uma ciência otimista acerca do desenvolvimento dessas crianças.

De acordo com estudos apresentados por Vygotsky (1983), a deficiência de um membro, órgão ou sentido não produz, necessariamente, a incapacidade total do indivíduo. E, relativamente à surdez, esse autor defende, ainda, que a impossibilidade do uso completo da audição pode representar a necessidade de formas diferenciadas de aquisição e uso da linguagem. A compensação é uma noção teórica desenvolvida por esse autor russo como um conceito relativo às possibilidades biológicas e sociais de utilização de outros órgãos e superação de dificuldades impostas pela deficiência para convivência e participação na sociedade. Dessa maneira, não ocorreria somente a compensação dos sentidos, ou seja, a criança surda faria um melhor aproveitamento da visão, do tato, do olfato além de outros sentidos.

Assim, para esse autor, a educação especial não deveria dissociar-se das condições materiais produzidas pela sociedade, pois deveria ter como objetivo favorecer a participação de crianças com deficiência nos processos sociais coletivos. A escola especial deveria estabelecer uma estreita relação

com a comunidade em que estão inseridos os alunos, pois é com o conhecimento disseminado nesse coletivo que esses alunos devem interagir. No entanto, durante um longo período, não se fez o necessário vínculo entre a prática pedagógica especial e a vida.

Para Canguilhem (1995), o anormal não é o ser humano destituído de norma, e sim aquele que possui características diferentes e não faz parte da média considerada normal, mas que segue as normas estabelecidas socialmente. Entretanto, as características individuais que fogem ao padrão esperado não são bem-vistas. Essa rejeição ocorre tanto no contexto social – quando, por exemplo, são discriminados os que não conhecem a norma culta da Língua falada e escrita – quanto no clínico, em que, de fato, é feita uma “cisão”, referendada por uma autoridade, que faz o indivíduo deixar de pertencer ao normal para integrar o patológico.

A delimitação, entre o que pode ser considerado normal e o que não pode, é tênue. Isso porque os graus de proximidade e distância da normalidade são medidos pelo “avaliador”, geralmente por meio de procedimentos fechados de avaliação (Santana, 2007). Contudo, essa delimitação tem norteado as diversas linhas adotadas no trabalho com o aluno surdo. Daí a importância de discuti-la. O avaliador ocupa sempre o espaço da norma e, por isso, julga-se “superior”, detentor do poder de definir quem foge ou não a ela (Foucault, 2001). Nesse caso, o sujeito não pode ter características particulares, já que sua individualidade “compromete” a norma.

Em se tratando da linguagem, sabe-se que ela exerce um importante papel no ser e viver de pessoas surdas marcadas, ou não, pela orientação que foi e/ou está sendo dada às suas interações, seja com surdos e/ou ouvintes. Entretanto, a dificuldade de lidar com outro tipo de linguagem que não seja a oral faz os interlocutores do aluno surdo, inclusive os pais, verem-se diante de uma situação conflituosa, da qual preferem se afastar.

Tanto a Língua Portuguesa como a LGP trazem consigo peculiaridades que permitem identificar-se uma dicotomia em relação à língua, a qual deve ser priorizada no trabalho com o aluno surdo. Por que, então, temos que optar por uma delas? Será que a convivência entre as duas não traz vantagens para o aluno cuja audição não lhe permite aprender a língua oral espontaneamente? Cremos que já ficou claro ser essa convivência não só possível, mas indicada.

Na atualidade, a proposta bilíngue não deveria permitir essa divisão de possibilidades. Todavia, fatores adversos impedem que essa proposta idealizada (Língua Gestual Portuguesa/LGP como primeira Língua e a Língua Portuguesa como segunda) não se concretize como foi pensada (Quadros & Schmiedt, 2006).

Dessa maneira, podemos dizer que a circulação de outra língua em sala de aula, ou a presença de outra língua na escola não garante o bilinguismo efetivo, ou seja, segundo Souza (2007:31),

Uma situação sociolinguística em que as duas línguas sejam investidas de igual prestígio e sejam passíveis de ser usadas por Professores e alunos sem discriminação, representa uma alternativa que não tem ocorrido frequentemente.

Conhecer uma língua não é o mesmo que saber estar nela, segundo Souza (2007). E, em sendo assim, cria-se um cenário que vai exigir dos seus falantes clareza dos objetivos, não esquecendo que estarão traçando os caminhos que irão interferir no futuro daquele que será usuário, ou não, desta ou daquela língua.

Quando os pais ouvintes têm um filho surdo, eles devem tomar uma decisão: escolher, pelo menos inicialmente, a modalidade de língua que o filho usará (audioverbal ou visomanual). Segundo Santana (2007), embora exista, em um primeiro momento, o caráter de escolha, nada garante que a opção dos pais (ou dos profissionais) corresponderá à opção futura do filho. Esta não é somente a escolha de um meio de comunicação ou da identidade cultural, mas se constitui uma escolha política.

Estando em trânsito no espaço escolar outra língua, o aluno surdo estará em desigualdade linguística, que deverá ser combatida (Botelho, 1998; Lacerda, 2000; Góes, 2000) com a finalidade de possibilitar “o desenvolvimento acadêmico do mesmo; [a escola deverá ser um] espaço fundamental para que estes alunos possam ter acesso à sua cultura e à sua história assim como desenvolver todo seu potencial intelectual, cognitivo e linguístico” (Lodi, 2006:185).

Para que o aluno surdo se desenvolva, é imprescindível que se discuta a importância da circulação da Língua Gestual na sala de aula e/ou fora dela, já que é ela que possibilita a aquisição e desenvolvimento da linguagem,

fundamentais para a construção dos processos cognitivos e para que sejam estabelecidas as relações sociais. Portanto, como afirma Góes (2000:30), tal discussão não deve ser simplificada, ou seja, não se deve considerar somente o ponto relacionado à “comunicação em sala de aula ou no ensino da Língua Portuguesa (idem: 31)”.

Segundo Antunes (2003:19), “a prática do professor de Língua Portuguesa não pode se reduzir a fazer os alunos apenas memorizarem regras, mas levar o estudo da língua a extrapolar o espaço físico da sala de aula, estendendo-se a todos os lugares a que os alunos possam chegar e em que possam agir em meio aos demais”.

O corpo docente de todas as escolas inclusivas para alunos surdos deve ter professores de Língua Portuguesa que sejam ouvintes, pois eles é que ensinarão o português como uma segunda língua a esse grupo de estudantes. Esses professores precisam também atentar para o fato de haver a distinção de modalidades existentes entre a Língua Portuguesa (falada/escrita) e a Língua Gestual Portuguesa (gesto-visual). É preciso, então, que eles tenham domínio dessas modalidades.

Freitas (2006), fazendo uma análise crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente com alunos surdos em sala de aula comum, permitiu concluir que a formação do Professor para a educação geral muito pouco tem contribuído para a educação desses alunos. Diante dessa constatação, advêm-nos questões que, apesar de entendermos não ser possível respondê-las neste estudo devido ao prazo que nos foi dado para realizá-lo, queremos registrá-las: como um currículo de um curso de Licenciatura pode contribuir para responder a necessidade de formação do professor para a educação inclusiva? Qual a importância dada à educação inclusiva nos programas de formação de professores? Em que medida a educação inclusiva, com seus desafios e possibilidades, está presente nos conteúdos dos cursos de formação?

Partindo do princípio de que “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um Professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (Fullan, 1991:56). Assim, é importante que os professores sejam profissionais de qualidade, isto é, capazes agir de modo a satisfazerem as necessidades educativas de todos os alunos (Correia, 1999).

Vaz (2005:8) reafirma isso dizendo que: “Para que haja uma mudança de atitude face à inclusão, é necessário que os professores mudem as suas crenças pouco a pouco e melhorem a sua formação”.

Segundo Jesus & Martin (2008), para a diversidade humana poder fazer-se presente na escola, ganham especial relevância os docentes, porque são eles que, com suas contradições, dúvidas, avanços, medos, disponibilidades, ansiedades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão contribuir, ou não, para a aquisição do conhecimento por todas as crianças e jovens.

O professor, se for sensível à diversidade da classe e se acreditar que essa diversidade é um potencial a explorar, precisa conhecer os seus alunos do ponto de vista pessoal e socioantropológico (Cortesão & Stoer, 1997). Ele alcançará esse conhecimento por meio da recolha de dados, a qual lhe vai permitir pensar sobre as características pessoais e socioculturais dos estudantes, para considerá-los quando trabalha. Deve possuir também um saber pedagógico que lhe permita conceber dispositivos de diferenciação pedagógica adequados às características, interesses, saberes e problemas dos seus alunos (Perrenoud, 1997; Cortesão, 2003), ou seja, deve adotar uma postura reflexiva, pois, assim, passará a usar estratégias educativas na resolução de problemas (Zeichner, 1993; Sanches, 2005).

Compreende-se, então, que os problemas (os desafios) são analisados no contexto em que eles surgem, com os interessados na sua resolução. A resposta não vem dos outros, “das autoridades” no assunto, mas é concebida e implementada por quem vivencia a situação. Essa interação com o meio poderá originar uma resposta mais pertinente e mais adequada às aprendizagens que se fizeram, ou que não se fizeram, e às condições do processo educativo.

Para Silva (2008), existe a necessidade de formação do docente para que as preocupações partam dos professores, para que deles advenham “[...] sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou por uma tarefa” (Hall, 2000). Essa formação contribui para a reflexão sobre questões referentes à inclusão de alunos com problemáticas mais ou menos complexas. As dificuldades decorrentes de deficiência ou do fato de os alunos pertencerem a culturas diferentes levantam problemas para

os quais é necessário encontrar respostas, constituindo-se, assim, um desafio que contribui para a melhoria do ensino.

Por outro lado, o atual contexto, marcado pelo processo de internacionalização da economia e da supremacia dos interesses do mercado e do capital em detrimento dos interesses humanos, tem contribuído para a constituição de valores e sentimentos nada construtivos, como o individualismo, a intolerância e a exclusão. Isso põe em pauta questões éticas complexas, que não têm respostas prontas, nem soluções fáceis.

Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, conseqüentemente, para a educação escolar, responsável por criar condições favoráveis para que todas as pessoas desenvolvam capacidades e aprendam os conteúdos necessários a fim de construir instrumentos de compreensão da realidade.

Referindo-se à realidade brasileira, Bueno (1993) evidencia como as iniciativas privadas estão presentes na origem da educação especial que, nascida no século passado, com a criação dos institutos imperiais para meninos surdos e cegos, segue basicamente a mesma trajetória percorrida na Europa e nos Estados Unidos: expansão da rede de atendimento, absorção de crianças com problemas antes não incorporadas por ela, diversificação dos serviços oferecidos e organização no plano nacional como subsistema educacional.

Como país periférico e devido às suas próprias especificidades econômicas, políticas e culturais, o Brasil apresenta, então, um percurso diferenciado que, embora tenha como base a expansão da sociedade capitalista, responde às peculiaridades de sua cultura. Na proposta inclusiva brasileira, há, porém, fragilidades, porque a realidade educacional desse país é caracterizada por salas de aula superlotadas, instalações físicas insuficientes e quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições do sistema educacional põem em xeque a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes (Lacerda & Lodi, 2006; Lacerda, Luccas & Carvalho, 2005).

Dentre as alternativas que se colocam para reflexão, tendo em vista o melhor aproveitamento de potencial desses alunos, o professor com formação bilíngue surge como um facilitador da interação entre ouvintes e surdos,

tornando mais viável o desempenho escolar (Carvalho, 2006; Skliar, 1997:134). Isso porque, como alerta Lacerda (2007), o aluno surdo frequentemente não compartilha uma língua com seus professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados. Em geral, isso não é problematizado ou contemplado pelas práticas inclusivas.

Podemos, então, concluir que, apesar de constituir-se grande preocupação uma melhor condição de inclusão escolar, o processo esbarra nas marcas centenárias de um atendimento educacional especial orientado por perspectivas médicas organicistas. A questão linguística fica reduzida a um mero código de comunicação e perde toda a sua dimensão constitutiva. Isso nos remete a duas perguntas relacionadas com a temática desta investigação:

- a) É possível uma ação pedagógica bilíngue entre professor e aluno surdo, na qual o professor não se constitua como bilíngue, ou seja, não possua fluência na Língua Gestual Portuguesa (LGP)?
- b) De que tipo de organização pedagógica as EREBAS precisam para garantir a plena aprendizagem escolar de alunos surdos em relação ao ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda Língua (L2), além do desenvolvimento na sociedade de um novo conceito identitário para os alunos surdos, de forma a não reafirmar as marcas discriminatórias, preconceituosas e excludentes que os têm acompanhado?

Espera-se que o aluno surdo, bem como os professores e toda a comunidade escolar contem com dispositivos que auxiliem seu pleno desenvolvimento escolar, sem sacrifícios (Decreto-Lei Nº 6/2001). Assim, a ideia de educação inclusiva deixará de ser utópica quando todos os educadores se derem conta da sua condição humana. A partir da tomada de consciência dessa condição, abre-se a possibilidade de interferir-se nessa realidade, ou seja, de buscarem-se alternativas de ações pedagógicas mais eficientes, por meio de estratégias adequadas às necessidades dos alunos.

Estudos desenvolvidos por Lacerda & Lodi (2006) apontam que a formação dos professores da educação especial-inclusiva ainda está sustentada no argumento da formação de um especialista e baseada numa racionalidade técnica. Essa postura prevê a atuação desse profissional ora a

partir da concretização de um projeto pedagógico comum ao do aluno ouvinte, ora para garantir as adaptações necessárias ao acesso e à permanência dos alunos surdos na escola a partir da condição bilíngue.

Levando em conta essas considerações, a seguir discutiremos brevemente sobre os despachos 7520/98 e 105/97, os Decretos-Lei 319/91 e 3/2008; como também falaremos sobre as alterações de sete artigos da Lei 21/2008.

2.3.1 Mas, afinal, o que dizem os despachos 7520/98 e 105/97, os decretos-lei 319/91, 3/2008 e a Lei 21, de 12 de maio de 2008 (alteração dos Artigos: 1º, 4º, 6º, 23º, 28º, 30º e 32º do Decreto-Lei nº3/2008)?

A educação de alunos surdos, em Portugal, conforme Gomes (2011) destaca, se enquadra na legislação existente para a Educação Especial. E ao analisar essa legislação, Gomes (2012) aponta que, no Despacho n.º 7520/98, as Unidades de Apoio deveriam criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica; proceder às modificações curriculares necessárias; programar e desenvolver ações de formação em Língua Gestual Portuguesa para professores, pessoal não docente, pais e familiares; colaborar com as associações de pais e com as associações de surdos na organização de ações de sensibilização sobre a surdez; planejar e participar, em colaboração com as associações de surdos ou com pessoas surdas da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens surdos e ouvintes, visando à interação social entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. Entretanto, grande parte dessas orientações nunca chegou a ser colocada em prática.

A esse propósito, Afonso (2004) refere que foram atribuídas, eventualmente, demasiadas responsabilidades a essas UAEAS (Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos), se tivermos em conta a sua fragilidade, no nível organizativo, já que eram

Estruturas indefinidas e sem autonomia, dependentes de um jogo de relações, nem sempre pacíficas, entre escolas, Equipes de Coordenação dos Apoios Educativos e Direções Regionais de Educação conduzindo, por vezes, a alguma conflitualidade (Gomes, 2012:126).

Em decorrência das diferentes interpretações do Despacho e das perspectivas defendidas, quer pelos responsáveis das escolas, quer pelos responsáveis das equipes de coordenação, surgiram algumas experiências positivas e outras que nada tinham a ver com o novo olhar educacional que se perspectivava sobre a educação de surdos.

Em 1991, foi publicado o Decreto-Lei n.º 319, de 23 de agosto, com o intuito de regular a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, atualizando as diretrizes nacionais de acordo com a evolução de conceitos sentida em nível internacional. Esse documento surgiu na sequência das orientações da PL 94/142, publicada nos Estados Unidos em 1975, do Relatório Warnock (1978) e do Education Act (1981), bem como da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986). Os seus principais princípios base eram: a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos; a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; a consagração de um conjunto de medidas cuja aplicação devia ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais se devia processar no meio menos restritivo possível.

Rodrigues & Nogueira (2011) ressaltam que foi nos anos 1990 que a política educativa integrativa se generalizou nas escolas do ensino regular. O regime educativo especial nas escolas do ensino regular foi finalmente definido e regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, prevendo a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Esse documento tem uma grande importância dado que cria uma nova realidade no sistema educativo, em que o aluno com NEE passa a ter o direito de aderir à classe regular. Está implícito nessa legislação que é a escola que deve estar preparada para fornecer respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características. Essa responsabilização da escola obriga-a a uma flexibilização do processo ensino-aprendizagem (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Portanto, o Decreto-Lei 319/91 enunciava os seguintes princípios:

- Responsabilização de todos os professores e da escola do ensino regular.
- A produção de um conhecimento tão completo quanto possível da situação escolar e sociofamiliar de cada aluno com NEE, de modo a adequar as medidas a aplicar.
- Planificação educativa individualizada, flexível e adaptada a cada situação.
- A participação dos pais na avaliação e na realização dos programas educativos.
- A utilização dos professores de Educação Especial, como um recurso da escola.
- A abertura da escola ao meio, possibilitando a utilização de diferentes serviços.
- A substituição da expressão “alunos com deficiência” por “alunos com Necessidades Educativas Especiais”, traduzindo um novo conceito e não só numa mera mudança de designação.
- Uma prática pedagógica diferenciada que rompe com os modelos tradicionais de ensino.
- A regulamentação de medidas que visam proporcionar essas condições, nomeadamente dos Programas Educativos Individuais (PEI), e possibilitar a flexibilização de currículos (alternativos/adaptados/funcionais) e a flexibilidade da avaliação.

Foi, então, com o Despacho n.º 105/97 que se criaram as Equipes de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), às quais foram dadas inúmeras funções e responsabilidades, nomeadamente

A articulação entre as escolas da sua área de influência e a intervenção ao nível das comunidades e das instituições e serviços existentes; A colaboração e o apoio aos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica das escolas e agrupamento de escolas; A gestão pedagógica dos serviços especializados de apoio educativo às escolas da sua zona de influência.

A legislação assegura os direitos de cada cidadão nos diversos setores da sociedade. No caso do acesso de indivíduos com necessidades especiais à escola, os Art. 17º, 18º do Despacho conjunto Nº 105/97, de 1 de julho, vão ao

encontro dos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Nesse caso, a inserção do aluno surdo na escola regular é uma das diretrizes estabelecidas pelas políticas nacionais de educação, que atribuem aos estados a obrigação de oferecer ensino especializado àqueles que dele necessitarem. Em outras palavras, espera-se que a inclusão escolar, dentro de um processo gradual, garanta a todos os alunos a possibilidade de alcançar desenvolvimento linguístico, aprendizado de conceitos e utilizar pragmaticamente as habilidades e competências desenvolvidas na escola.

O Acordo Luso-Sueco tinha contribuído para essa sensibilização. No entanto, o Decreto-Lei n.º 319/91 ignorou essas experiências, não as contemplando na lei. Como refere Gardou (2003:59), a não categorização também pode trazer alguns riscos, se ela própria se transformar em “assimilação normalizadora”.

Assim, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 substituiu o termo “Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos” pelo de “Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos”. A publicação desse Decreto-Lei homologou a Criação das Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), além de estabelecer medidas concretas que constituem uma garantia da qualidade da educação bilíngue prestada nessas escolas.

A concentração de alunos surdos em Escolas de Referência, em turmas só de alunos surdos, a introdução da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como disciplina curricular e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), bem como a exigência de elevados níveis de competência em LGP por parte dos docentes constituem algumas das mais importantes medidas desse Decreto-Lei acima citado. Já o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, que precedeu o Decreto-Lei n.º 3, previa a adaptação das condições em que se processava o ensino-aprendizagem do aluno surdo. E, para isso, veio o Despacho conjunto n.º 105/97, a fim de consolidar a Política Educativa mais inclusiva em Portugal.

A primeira legislação específica para a educação de alunos surdos surgiu com o Despacho nº7520/98, que criou as Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), assumindo, portanto, oficialmente a educação bilíngue para alunos surdos.

Como nos relata uma Professora da entrevista exploratória (PE),

“...em 98 aconteceu uma coisa também muito importante que foi a publicação do Despacho 7520, que foi a primeira legislação específica para surdos...na minha carreira teve dois momentos muito felizes, não é termos pessoais é termos da educação de alunos surdos, que foi o início das propostas que eram aprovadas logo, a formação com os suecos para todos os professores, mesmo para aqueles professores que não eram especializados e depois foi o 7520 e a entrada dos formadores surdos nas escolas e dos intérpretes, acho que foi um passo em frente, o 7520”.

Os formadores de LGP, até então preparados pela Associação Portuguesa de Surdos e, também, pela Associação de Surdos do Porto, passam a ser formalmente incluídos nas equipas das UAAS de Portugal. Faz-se necessário, portanto, explicar o que foi o Acordo Luso-Sueco sobre a formação dos professores em Portugal.

Esse Acordo, assinado no dia 11 de Março de 1975, foi estabelecido entre Portugal e Suécia a fim de que os professores portugueses que, na época, lecionavam recebessem formação de professores suecos nas cidades de Lisboa e do Porto, para atuarem em sala de aula com alunos surdos. Assim, os professores portugueses fizeram cursos intensivos com teoria e prática sobre surdez, língua gestual etc., como podemos ler na entrevista cedida pela professora aposentada (Ver ANEXO Documento G).

“O surdo estava obrigado a assistir a um filme mudo e a compreendê-lo do mesmo modo que aqueles que viam o mesmo filme falado” (Batista et al., 2011:5). Segundo os órgãos competentes portugueses relacionados com a educação de alunos surdos (ME/DGIDC, 2007; 2009), o aluno surdo português tem de crescer num ambiente de LGP e deve ter uma escola na sua língua e na sua cultura. É, hoje, uma evidência inquestionável que a LGP tem de ser a primeira língua dos surdos, pela simples razão de que é a única acessível a ele nos primeiros anos de vida. Negar ou recusar essa evidência reflete o desconhecimento ou a desinformação que trazem consequências trágicas para

o desenvolvimento e o sucesso escolar e social dos alunos surdos (Almeida et al., 2009).

Mas o fato de a LGP ser a primeira língua dos surdos não nega a importância da LP como porta de acesso à relação com o mundo ouvinte, começando com os pais e com o meio onde o surdo vive. Além disso, a LP é também o caminho para o “Thesaurus” linguístico e cultural universal, que repousa na escrita das grandes línguas da humanidade, entre as quais a LP.

Desse modo, criou-se uma rede de Escolas de Referência para a Educação de Alunos Surdos em Portugal, a EREBAS – sobre cuja criação e cujo funcionamento discorreremos a seguir –, que garante um ensino bilíngue, o qual assegura o pleno desenvolvimento cognitivo e comunicativo da criança surda e promove a integração escolar e social dela (Manual de apoio/Decreto-Lei n.º 3/2008).

A criação dessa rede significa o reconhecimento do direito à diferença de uma minoria que tem uma língua e uma cultura próprias, a consciência do direito à igualdade de oportunidades por meio de uma escola que respeita a diferença, conforme destaca o Decreto-Lei n.º 3/2008.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, reorganiza a Educação Especial em Portugal e, ao introduzir, pela primeira vez, o conceito de inclusão (educativa e social) vem alargar o âmbito da sua aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo. Os alunos com NEE (Necessidades Especiais) abrangidos pelos serviços de EE (Educação Especial) passam a ser definidos no âmbito da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2004). Segundo esse modelo de classificação, ainda em vigor, a funcionalidade do indivíduo é avaliada tendo em consideração que esta é resultante de uma contínua interação com o meio que o rodeia. Desse modo, a avaliação das NEE dos alunos não se deve centrar exclusivamente nas suas dificuldades, mas também nos fatores que lhe são extrínsecos e podem ser a primeira causa dessas dificuldades, ou seja, nos fatores ambientais que podem funcionar como facilitadores ou como barreiras à sua funcionalidade. Defende-se, por conseguinte, uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional das NEE, a partir do contributo de diferentes profissionais de várias áreas. O aluno deve ser avaliado como um todo, atendendo-se ao seu desenvolvimento

acadêmico, socioemocional e pessoal, tendo em vista a oferta de um ensino apropriado.

Essa legislação prevê o estabelecimento de um processo de referenciação bem estruturado, que deverá ocorrer o mais precocemente possível, e define novas medidas educativas, que não diferem muito da anterior legislação. Essas medidas são as seguintes:

- a) apoio pedagógico personalizado;
- b) adequações curriculares individuais;
- c) adequações no processo de matrícula;
- d) adequações no processo de avaliação;
- e) currículo específico individual;
- f) tecnologias de apoio.

Estabeleceu-se um documento único oficial denominado Programa Educativo Individual (PEI), em que se fundamentam as respostas educativas e a forma de avaliação do aluno. Além disso, define o papel dos encarregados de educação, reforçando a sua participação e poder de decisão no referenciamento, avaliação e planificação. Esse documento deverá ser elaborado por uma equipe multidisciplinar (professores do ensino regular e especial, psicólogos e/ou outros técnicos especialistas) e acordado com a família do aluno.

Essa legislação também contempla a realização de um Plano Individual de Transição (PIT), destinado a promover a transição para a vida pós-escolar dos jovens cujas NEE os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum. Esse documento deve complementar o PEI e inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. No que concerne à organização das escolas, esse decreto refere que os projetos educativos dos agrupamentos devem referir os aspectos organizacionais do apoio aos alunos com NEE, bem como responsabiliza e reforça o papel do conselho pedagógico na aprovação dos PEI.

Já em relação às alterações da Lei 21, de 12 de maio de 2008 (foram alterados os artigos 1º, 4º, 6º, 23º, 28º, 30º e 32º) que também modificaram o Decreto-Lei nº3/2008, Gomes (2012), ao analisar em sua tese os discursos identitários e os discursos de Regulação na reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal, detectou que essas mudanças, para

alguns profissionais envolvidos na educação de alunos surdos, foram um “sinal de fragmentação”.

A Lei n.º 21/2008 é a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a serem prestados na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Essa retificação modera a opção dos pais como decisiva face ao sistema de educação em que o filho deva ser educado, pois contempla a frequência a uma instituição de Educação Especial, caso as medidas previstas se revelem insuficientes em função do tipo e grau de deficiência do aluno, e estabelece que os encarregados de educação podem sempre solicitar a mudança de escola onde a criança estiver inscrita (artigo 4.º).

Os objetivos da educação especial passam, então, pela inclusão tanto educativa como social, promovendo a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. Esse princípio encontra-se patente no ponto 2 do artigo 1.º, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

Explanando melhor, tal documento visa à criação de condições para a adequação do processo educativo aos alunos com NEE; define os apoios especializados a serem prestados na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular, cooperativo e solidário; estabelece como objetivos da educação especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

Além disso, essa Lei circunscreve a população-alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas no nível da atividade e da participação em um ou em vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas no nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social. Define, também, os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação e indica os procedimentos a serem adotados caso estes não exerçam o seu direito de participação.

Estabelece, ainda, como medidas educativas de educação especial, o apoio pedagógico personalizado, as adequações curriculares individuais, as adequações no processo de matrícula, as adequações no processo de avaliação, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio.

Assim, a Assembleia da República decreta, nos termos da alínea “c” do artigo 161º da Constituição, o seguinte: os artigos 1º, 4º, 6º, 23º, 30º e 32º foram alterados em algumas alíneas.

O Artigo 1º diz respeito ao Objeto e âmbito, portanto a alínea 2 foi alterada para: (...) a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

O Artigo 4º está relacionado à Organização, assim houve acréscimo das alíneas 6, 7, 8, 9 e 10 onde se leem:

6 – A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.

7 – Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial.

8 – Os pais e encarregados de educação podem solicitar a mudança de escola onde o aluno se encontra inscrito, nos termos disposto no nº 3 do artigo 3º.

9 – As condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas especiais em instituições do ensino particular de educação especial ou cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos, bem como os apoios financeiros a conceder, são definidos por portaria.

10 – As condições de funcionamento e financiamento das instituições de educação especial são definidas por portaria.

Artigo 6º dispõe sobre o processo de avaliação e também fez alterações em 3, 5 e 6, a saber:

3 – Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por diferentes instrumentos de acordo com o contexto da sua aplicação tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), que antes eram obtidos apenas por referência a CIF/OMS.

5 – A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo conselho pedagógico da escola ou do agrupamento escolar, anteriormente sendo o presidente do conselho executivo o responsável pela aprovação.

6 – Quando o presidente do conselho executivo decida pela não homologação do programa educativo individual (não aprovação), deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado, com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

O Artigo 23º que dispõe sobre a Educação bilíngue de alunos surdos fez alterações para Docentes de LGP que antes eram dos docentes surdos, a saber:

5 – b) foi alterado para: Docentes de LGP (antes: docentes surdos)

7 – c) foi alterado para Docentes de LGP (antes: docentes surdos)

11 – Os agrupamentos de escolas que integram os jardins de infância de referência para a educação bilíngue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação de escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes de LGP (antes eram só os docentes surdos de LGP), bem como da frequência precoce de jardim de infância no grupo de crianças surdas.

16 – Sempre que se verifique a inexistência de docente competente em LGP (docente surdo), com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

19 – Os docentes de LGP (docentes surdos) asseguram o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

22 – Aos docentes com habilitação profissional (docentes surdos) para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP.

O Artigo 28º, referente ao serviço docente, também foi modificado na alínea 3 a saber: A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes (docentes surdos) com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

Já quanto ao Artigo 30º, relativo à cooperação e parceria, na alínea “f” observa-se a seguinte modificação: a transição para a vida pós-escolar, em que antes contava o apoio, foi substituída pela transição da escola para o emprego.

No Artigo 32º, que diz respeito à Norma Revogatória, foram revogadas as alíneas “d” e “e”.

Gomes (2012) percebeu que, para os representantes da APS e da AFAS, esse Documento legal é encarado como um retrocesso nas conquistas alcançadas com a legislação anterior. Assim, essas associações enviaram ofícios-protesto para o ME, no intuito de evitarem a homologação da Lei n.º 21/2008. As associações fizeram um protesto contra a retificação do Decreto-Lei n.º 3/2008, visto que, com a abertura da docência da disciplina de LGP aos professores ouvintes, perde-se a ideia do adulto Surdo, enquanto modelo linguístico, cultural e identitário da comunidade surda.

Como já dito anteriormente, foi publicado em 7 de Janeiro de 2008 o Decreto-lei 3/2008, que revogou a legislação até então existente (especificamente o Decreto-Lei 319/91), já com 24 anos de publicação.

Vários pontos são determinantes na comparação desses dois documentos. A população abrangida pelos serviços de Educação Especial passa a ser definida pelo âmbito proposto na Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de Saúde – CIF/OMS (2007). Nessa Classificação, é explicitamente determinado que os serviços de Educação Especial se destinem a

(...) crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida

decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de caráter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Rodrigues & Nogueira, 2011:7).

O Decreto-Lei 3/2008 preconiza a existência de um único documento oficial, o PEI – Programa Educativo Individual –, que estabelece as respostas educativas e respectivas formas de avaliação para cada aluno.

Outros aspectos da regulamentação do Decreto-Lei 3/2008 a serem destacados são os seguintes:

- alargamento do âmbito da Educação Especial ao ensino particular, cooperativo e Pré-escolar, além do ensino básico e secundário, já anteriormente contemplados;
- referência à necessidade de normalização dos instrumentos de certificação de estudos, contendo as medidas aplicadas ao aluno e esclarecendo dúvidas da legislação anterior;
- definição do papel dos encarregados de educação, reforçando a sua participação e poder de decisão no referenciamento, avaliação e planificação;
- referência à necessidade de os Projetos Educativos dos Agrupamentos registrarem os aspectos organizacionais do apoio a essas crianças, bem como responsabilização do Conselho Pedagógico pela aprovação dos PEI e Grupo Disciplinar de Educação Especial e Serviços de Psicologia, ratificando a responsabilidade dele pelos aspectos de avaliação e referenciação dos alunos.

É importante notar que, quatro meses depois da publicação do Decreto-Lei 3/2008, foi publicada uma retificação em alguns aspectos da Lei (Lei nº21/2008 de 12 de Maio). Essa retificação modera a opção imediata por modelos de educação inclusiva e coloca a opção dos pais como decisiva face ao sistema de educação em que seu filho deve ser educado.

Quanto à insatisfação relativa às práticas, Afonso (2004) refere que a legislação portuguesa sobre a Educação Especial tem-se baseado em modelos traduzidos e importados de outros países. Contudo,

ao contrário desses países onde as mudanças assentaram em pesquisas de terreno de vários anos e numa interação entre “teóricos” e “práticos”, em Portugal a norma parece ser a de regulamentar primeiro e depois impor práticas conformes a esse regulamento (Gomes, 2012:153).

Gomes (2011) salienta que o Decreto-Lei nº3/2008 não só consolidou as orientações para uma educação bilíngue, como criou um espaço próprio no currículo para a disciplina de LGP, enquanto primeira língua dos alunos surdos. Foi na sequência da criação dessa nova área curricular que surgiu o Programa Curricular de LGP, com o propósito “de pôr em prática os princípios legais que defendem a sua utilização para a igualdade de oportunidades, no acesso à educação” (idem: 109).

Segundo essa autora, esse Programa não se centra apenas no estudo da língua, mas também no estudo da história e cultura da comunidade surda, sendo enunciados nesse âmbito os seguintes objetivos:

Conhecer os diversos aspectos culturais e históricos que definem a Comunidade Surda, pela sua implicação direta ou indireta na vida das pessoas Surdas ao longo do tempo, e desenvolver uma identidade e um auto-conceito positivo (Gomes, 2011:118).

Mas o fato é que não basta o reconhecimento da importância de uma educação bilíngue para os alunos surdos. São necessárias práticas que confirmem à LGP a dignificação do seu estatuto (Gomes, 2011).

3. PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE

3.1. O que é bilinguismo? O que é ser bilíngue? O que significa ter uma “Educação Bilíngue”?

De acordo com estudos feitos por Flory & Souza (2009), bilinguismo é um tema de estudo cada vez mais relevante nos dias de hoje. Tal relevância é uma decorrência natural da internacionalização do mundo atual, impulsionada pela globalização, revolução nas comunicações eletrônicas, aumento de migrações voluntárias e movimento de revitalização de línguas minoritárias. O bilinguismo pode ser estudado a partir de diferentes perspectivas, como a linguística, a cognitiva, educacional, sociolinguística, somente para dar alguns

exemplos. A própria definição de Bilinguismo é multifacetada e depende da perspectiva adotada de modo geral, e, mais especificamente, do critério adotado para a classificação do bilinguismo de determinado sujeito.

Então, o que é bilinguismo? O que é ser bilíngue? O que significa ter uma “Educação Bilíngue”?

A resposta a tal questionamento, num primeiro momento, pode parecer simples. Porém, tal impressão se desfaz assim que refletimos mais demoradamente sobre o assunto. “Bilinguismo” representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores. São inúmeras as configurações que levam ao “mesmo” ponto: “Bilinguismo” (Flory & Souza, 2009).

Segundo Butler e Hakuta (2004), não há um consenso entre os pesquisadores acerca de uma definição de bilinguismo. Os autores apresentam alguns exemplos da diversidade de definições possíveis. Uma definição bastante restritiva é a de Blommfield, segundo a qual o bilíngue seria uma pessoa que tem “controle de duas línguas semelhante ao de um nativo” (Butler e Hakuta, 2004:114). Tal definição, além de incluir somente uma parcela das pessoas que dominam duas línguas, levanta alguns problemas: quais os critérios para se julgar a proficiência de alguém como “semelhante à de um nativo”? O que é a proficiência de um nativo? Além disso, como apontam os pesquisadores acima referidos, como classificar, por exemplo, alguém que entende o que é dito, mas não sabe falar uma segunda língua? Ou alguém que sabe falar e entende, mas não escreve na segunda língua? Naturalmente, essas pessoas podem ser consideradas bilíngues, dependendo do critério adotado para se caracterizar o bilinguismo.

Por outro lado, é possível encontrarmos definições bastante amplas, como a de Haugen, segundo a qual bilíngue é uma pessoa que “consegue produzir sentenças completas significativas em outra língua” (Butler e Hakuta, *op. cit.*: 114). Essa definição engloba até mesmo aprendizes de uma segunda língua nos estágios iniciais de contato com a mesma. Esses autores ainda apontam que uma vantagem das definições mais amplas é o fato de elas abarcarem o processo de desenvolvimento inerente ao bilinguismo, sem fixá-lo

em um momento específico, como o da proficiência máxima nas duas línguas, por exemplo.

Como é possível se verificar, a literatura é extensa e o assunto quase inesgotável, com diferentes descrições e possibilidades. O bilíngue terá algum nível de proficiência nas quatro habilidades necessariamente, podendo se sobressair mais ou menos em uma habilidade ou em outra, dependendo de aptidão, interesse e identificação, entre outros fatores. Em uma classificação inicial, podemos pensar, conforme Marcelino (2009), em:

a) bilíngues simultâneos – os que crescem em contato com duas línguas desde a primeira infância e têm maior chance de se tornarem falantes nativos em duas línguas. Os contextos favoráveis ao desenvolvimento desse bilíngue é exposição desde cedo, em casa, por um dos pais, ou mesmo pelos dois, e contextos em que a língua de instrução é a L2, mais comum em escolas internacionais, ou mesmo como resultado de imigração. Outro fator importante a ser observado aqui é o período crítico para desenvolvimento da linguagem. Parece haver idades ideais para tal desenvolvimento (Butler & Hakuta, 2004), mas acreditamos em um *continuum* de possibilidades, não em uma única idade específica. Fatores como idade, tipo de exposição, identificação e valorização da língua são de extrema importância nesse contexto.

b) bilíngues consecutivos – aqueles que aprendem a L2 em um contexto diferente de escola bilíngue, possivelmente em institutos de idiomas, com aulas duas vezes por semana. Para esse aprendiz, a L2 é principalmente um objeto de estudo e, embora possa ser utilizado posteriormente como ferramenta de obtenção de novos conhecimentos, não é *a priori* instrumento de obtenção de conhecimento, conforme abordagem de ensino utilizada na escola. Há grandes variações na proficiência desse indivíduo, podendo atingir uma ótima habilidade comunicativa nas quatro habilidades ou, ainda, segundo Macnamara (1967), em apenas uma ou em outra.

c) consecutivos de infância – esse aprendiz desenvolve a L2 em um contexto onde a língua é utilizada como veículo de comunicação, forma de constituição e de obtenção de conhecimento. A língua (L2) não é utilizada apenas como o objeto de estudo em si, mas passa a ser, em grande parte, a língua de instrução também. O contexto em que o aprendiz está inserido, no entanto, é menos favorável para o uso da L2 todo o tempo, especialmente em

momentos de interação entre as crianças e pré-adolescentes. Se os membros da comunidade linguística “escola” utilizarem a língua para comunicação, a naturalidade e a cultura de se utilizar a língua aumentam bem como a exposição à língua pela criança/pré-adolescente, aumentando a possibilidade de ganhos na aquisição.

Segundo Marcelino (2009), a Europa, Canadá e EUA, por exemplo, vivem uma situação na qual a diversidade cultural, étnica e linguística é uma realidade a ser administrada no dia a dia. Tal diversidade reflete-se na educação, e é crescente a procura pela educação bilíngue. Por exemplo, a FMKS (Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen), em publicação sobre a repercussão de um evento sobre bilinguismo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, divulga o aumento do interesse por escolas de imersão em inglês na Alemanha, bem como a necessidade de se proporcionar ensino multilíngue para crianças que vivem na Comunidade Europeia. Há países – como o Canadá, a Suíça e a Índia – que são oficialmente bi ou multilíngues, configurando-se o bilinguismo a norma, e não a exceção.

Megale (2005) revela em seus estudos também a complexa definição para o que é ser bilíngue e o significado de educação bilíngue. No entanto, o conceito de bilinguismo e também de educação bilíngue pode envolver várias dimensões ao se definirem.

Segundo esta autora, a noção de bilinguismo tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar a partir do século XX. À primeira vista, definir o bilinguismo não parece ser uma tarefa difícil. De acordo com o dicionário Oxford (2000:117), bilíngue é definido como: “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”.

Na visão popular, ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente; esta é também a definição empregada por Bloomfield, que define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (Bloomfield, 1935, *apud* Harmers & Blanc, 2000:6). Opondo-se a essa visão que inclui apenas bilíngues perfeitos, Macnamara propõe que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (1967:261).

Entre esses dois extremos, encontram-se outras definições, como a proposta por Titone, para quem bilinguismo é “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (*apud* Harmers & Blanc, 2000:7).

De acordo com Megale (2005), a educação bilíngue pressupõe conceitos distintos em países e contextos diferenciados em função de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sociopolíticos.

Mackey (2000) alerta para o fato de

Escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngues. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngues. Escolas na União Soviética em que todas as matérias exceto o Russo são ensinadas em inglês são escolas bilíngues, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngues, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana... [Consequentemente] o conceito de escola bilíngue tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação. (Mackey, 2000:213).

Mackey (2000:208) propõe uma complexa tipologia de programas educacionais bilíngues, abrangendo desde a educação monolíngue na língua da população de minoria linguística até a educação bilíngue em ambas as línguas e também a educação monolíngue na língua da população dominante.

Seguindo a perspectiva sociolinguística, Fishman e Lovas (1970) baseiam-se em três grandes categorias para a definição de educação bilíngue: intensidade, objetivo e *status*.

Na categoria *intensidade*, são identificados quatro tipos de programas bilíngues: a) o denominado bilinguismo transicional, em que a L1 é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a L2; b) o intitulado bilinguismo mono-letrado, em que a escola utiliza as duas línguas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na L2; c) o chamado de bilinguismo parcial bi-letrado, no qual ambas as línguas são utilizadas tanto escrita quanto oralmente, mas as matérias são divididas de tal forma, que a L1 é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais – como história, artes e folclore –, enquanto a L2 é utilizada para as demais matérias; d) o nomeado de

bilinguismo total bi-letrado, em que todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios.

De acordo com a categoria *objetivo*, a educação bilíngue pode ser classificada em três diferentes programas: a) o compensatório, em que a criança é instruída primeiramente na L1, visando-se à sua melhor integração no contexto escolar; (b) o de enriquecimento, em que, de acordo com Cox e Assis-Peterson (2001), ambas as línguas são desenvolvidas desde a classe de alfabetização e utilizadas como meio de instrução de conteúdos; (c) o de manutenção do grupo, no qual a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas.

E, por fim, a categoria *status* compreende quatro oposições: a) a língua de importância primária *versus* a língua de importância secundária na educação; b) a língua de casa *versus* a língua da escola; c) a língua mais importante no mundo *versus* a língua de menor importância; d) a língua institucionalizada *versus* a língua não institucionalizada na comunidade.

Conforme apontam Harmers & Blanc (2000:189), algumas dessas combinações são mais predispostas ao sucesso da educação bilíngue do que outras. Indo mais além, esses autores descrevem educação bilíngue como: “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (Harmers & Blanc, 2000:190).

Ressalta-se que esses autores não entendem como educação bilíngue programas nos quais a L2 ou a língua estrangeira é ensinada como disciplina e não é utilizada para fins acadêmicos, embora admitam que o ensino da L2 pode ser parte de um programa de educação bilíngue. Também se excluem não somente os casos em que uma mudança de código linguístico ocorre no meio da instrução sem planejamento pedagógico adequado, mas também os numerosos exemplos de submersão, nos quais crianças frequentam um programa ministrado na língua nativa de outro grupo etnológico, tendo sua língua ignorada pelo sistema educacional.

Considerando a definição proposta por Harmers e Blanc (2000), a maioria dos programas de educação bilíngue se enquadra em uma das seguintes situações: a) a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente; b) a instrução é dada primeiramente na L1 e os alunos

aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos; c) grande parte da instrução é dada por meio da L2, e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente como disciplina e depois como meio de instrução.

Seguindo na mesma direção, Mackey (2000) pondera que, ao definir-se bilinguismo, devem-se considerar quatro questões: a) o grau de proficiência, ou seja, o conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão deve ser avaliado e não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos, pois o indivíduo pode, por exemplo, apresentar vasto vocabulário em uma das línguas, mas ter pronúncia deficiente; b) a função e o uso das línguas, isto é, Mackey entende que as situações nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas também devem ser objeto de estudo ao conceituar-se o bilinguismo; c) a alternância de código, ou seja, para Mackey deve ser estudado como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra; d) a influência que uma língua exerce em outra, fenômeno conhecido por interferência.

Indo além, Harmers e Blanc (2000) ressaltam que não se deve ignorar o fato de o bilinguismo ser um fenômeno multidimensional e, portanto, deve ser investigado como tal. Consideram, assim, importante analisar seis dimensões ao definir-se bilinguismo: a) competência relativa; b) organização cognitiva; c) idade de aquisição; d) presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; e) status das duas línguas envolvidas; f) identidade cultural.

Partindo de cada uma dessas dimensões, Harmers e Blanc propõem definições sobre as quais passamos a discorrer.

A primeira dimensão, a competência relativa, prioriza a relação entre as duas competências linguísticas. Obtêm-se, assim, as definições de bilinguismo balanceado e bilinguismo dominante. Considera-se bilíngue balanceado o indivíduo que possui competência linguística equivalente em ambas as línguas. Deve-se ressaltar, contudo, que ser considerado bilíngue balanceado não significa possuir alto grau de competência linguística nas duas línguas, mas significa que em ambas o indivíduo em questão atingiu um grau de competência equivalente, não importando qual grau de competência é esse. Já

por bilíngue dominante entende-se o indivíduo que possui competência maior em uma das línguas em questão, geralmente na língua nativa (doravante L1).

A partir da organização cognitiva, a segunda dimensão proposta por Harmers e Blanc, obtêm-se os conceitos de bilinguismo composto e bilinguismo coordenado. É considerado bilíngue composto o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. Já o indivíduo que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes é classificado como bilíngue coordenado. Deve-se enfatizar, porém, que um indivíduo bilíngue pode ser ao mesmo tempo mais composto para certos conceitos e mais coordenado para outros. A distinção feita a partir da organização cognitiva é comumente mal interpretada, posto que não se refere a diferentes níveis de competência linguística, a diferenças entre a idade de aquisição das línguas ou a diferentes contextos de aquisição. Embora haja uma grande ligação entre o tipo de organização cognitiva, idade e contexto de aquisição, não existe correspondência direta entre a forma de representação cognitiva e a idade de aquisição da língua. É verdade, entretanto, que um indivíduo que aprendeu as duas línguas quando criança, no mesmo contexto, provavelmente apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, enquanto que um indivíduo que aprendeu a L2 em um contexto diferenciado da sua L1 pode apresentar representações distintas para duas traduções equivalentes.

A idade de aquisição das línguas, a terceira dimensão proposta por Harmers e Blanc, é considerada de extrema importância, pois afeta diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo bilíngue, como o desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural. De acordo com a idade de aquisição da segunda língua, dá-se o bilinguismo infantil, adolescente ou adulto. No infantil, o desenvolvimento do bilinguismo ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo consequentemente influenciá-lo. O bilinguismo infantil subdivide-se: em bilinguismo simultâneo e bilinguismo consecutivo. Ocorre bilinguismo simultâneo quando a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposta a elas desde o nascimento. Por outro lado, tem-se o bilinguismo consecutivo quando a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1, aproximadamente aos cinco anos, conforme aponta Wei (2000). Quando a

aquisição da L2 ocorre durante o período da adolescência, verifica-se o bilinguismo adolescente e, conseqüentemente, quando a aquisição da L2 ocorre durante a idade adulta, acontece o bilinguismo adulto.

De acordo com a presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social da criança que está adquirindo esta língua – a quarta dimensão –, classifica-se o bilinguismo como bilinguismo endógeno ou bilinguismo exógeno. No bilinguismo endógeno, as duas línguas são utilizadas como nativas na comunidade e podem, ou não, ser utilizadas para propósitos institucionais. No bilinguismo endógeno, as duas línguas são oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais.

Conforme o *status* atribuído a essas línguas na comunidade em questão – a quinta dimensão –, o indivíduo desenvolverá formas diferenciadas de bilinguismo. A primeira delas é o bilinguismo aditivo, na qual as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1. No entanto, na segunda forma de aquisição, denominada bilinguismo subtrativo, a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e neste caso durante a aquisição da L2 ocorre perda ou prejuízo da L1.

Indivíduos bilíngues podem ser diferenciados em termos de identidade cultural, a sexta dimensão proposta por Harmers e Blanc. Nesse caso, têm-se bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. Como bilíngue bicultural entende-se o indivíduo que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. Considera-se bilíngue monocultural o indivíduo que se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão, porém não se deve esquecer o fato de um indivíduo bilíngue ser fluente nas duas línguas, mas se manter monocultural. Já acultural é considerado o indivíduo que renuncia sua identidade cultural relacionada à sua L1 e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2. Finalmente, entende-se como bilíngue descultural o indivíduo que desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2.

De forma ilustrativa, a seguir, registramos um quadro expondo as seis dimensões propostas por Harmers & Blanc (2000).

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado Bilinguismo Dominante	L1=L2 L1>L2 ou L1<L2
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto Bilinguismo Coordenado	1 representação para 2 traduções 2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilinguismo Infantil Simultâneo Consecutivo Bilinguismo Adolescente Bilinguismo Adulto	L2 adquirida antes dos 10/11 anos L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo L2 adquirida posteriormente a L1 L2 adquirida entre 11 e 17 anos L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno Bilinguismo Exógeno	Presença da L2 na comunidade Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	Bilinguismo Aditivo Bilinguismo Subtrativo	Não há perda ou prejuízo da L1 Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilinguismo Bicultural Bilinguismo Monocultural Bilinguismo Acultural Bilinguismo Descultural	Identificação positiva com os dois grupos Identidade cultural referente à L1 ou à L2 Identidade cultural referente apenas à L2 Sem identidade cultural

Quadro: Dimensões de bilinguismo de Harmers & Blanc (2000)

De forma geral, segundo Megale (2005), divide-se a educação bilíngue em dois grandes domínios: educação bilíngue para crianças do grupo dominante e educação bilíngue para crianças de grupos minoritários.

Quando se discute educação bilíngue para crianças de grupos minoritários, deve-se ressaltar que essas crianças frequentemente vêm de comunidades socialmente desprovidas – como é o caso dos grupos indígenas no Brasil –, de grupos imigrantes – como os hispânicos nos Estados Unidos –, ou da comunidade surda, que é considerada minoria linguística.

Por educação bilíngue para crianças do grupo dominante, entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista visando ao aprendizado de um novo idioma, ao conhecimento de outras culturas e à habilitação para completar os estudos no exterior.

Megale (2005) ainda ressalta o fato de que somente por meio de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilinguismo, de suas relações com o desenvolvimento cognitivo e também das condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas que envolvem a questão, ocorrerá a desmistificação da educação bilíngue, esclarecendo, assim, as diversas possibilidades existentes e suas possíveis consequências.

O estudo aqui apresentado dará mais ênfase e tem mais interesse em conhecer a educação bilíngue para crianças do grupo minoritário, mais

especificamente a educação bilíngue para alunos surdos. A seguir discutiremos sobre a educação bilíngue para alunos surdos, foco desta pesquisa doutoral.

3.2. Educação Bilíngue para alunos surdos

O valor do bilinguismo

“Se aceitamos o outro, podemos justificar a presença dele ou dela com razões que validam sua presença: o amor ou o não-amor comandam, e a ética social começa aqui...” (Maturana, 1987:186)

O ser humano necessita passar por esse tipo de experiência apontado na citação acima para se desenvolver integralmente. A convivência na diversidade humana pode enriquecer nossa existência, desenvolvendo, em variados graus, os diversos tipos de inteligência que cada um de nós possui.

O fato de interagirmos com outras pessoas, todas diferentes entre si em termos de atributos pessoais, necessidades, potencialidades, habilidades, etc., é a base do desenvolvimento de todos para uma via mais saudável, rica e feliz.

Assim, para a área da surdez em Portugal, existem documentos que norteiam as ações a respeito do aluno surdo. O Decreto-Lei nº 3/2008, considerado um avanço na educação de surdos, tem sua importância ao reconhecer a LGP (Língua Gestual Portuguesa) como a língua gestual usada pela comunidade surda em Portugal, conforme podemos ver no seguinte fragmento: “a educação do aluno Surdo, deve ser feita em LGP, e a modalidade escrita [...] como segunda língua para alunos Surdos, deve ser ministrada em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental”.

Segundo Quadros & Schmiedt (2006), as línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social. Os surdos brasileiros, por exemplo, usam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); os surdos franceses, a Língua Gestual Francesa (LGF); os surdos portugueses, a Língua Gestual Portuguesa (LGP), que é uma língua visual-espacial apresentando todas as propriedades específicas das línguas humanas. É uma língua utilizada nos espaços criados pelos próprios surdos, nas associações, nos pontos de encontros espalhados pelas grandes cidades e nas escolas.

Para as pesquisadoras acima citadas, o contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência de uma língua gestual e da Língua Portuguesa (LP). Não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer parte, ou não, do programa escolar, mas tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo-as de fato e constatando as diferentes funções que apresentam no dia a dia da pessoa surda que se está formando.

3.2.1. A Língua Gestual Portuguesa (LGP) e sua importância no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa (LP)

Considerando o ensino da Língua Portuguesa escrita para as crianças surdas, há dois recursos muito importantes a serem usados em sala de aula: o relato de histórias, que inclui a produção espontânea das crianças e do Professor; a produção de histórias existentes na literatura infantil (Strobel, 2006).

A comunidade surda tem como característica a produção de histórias espontâneas, bem como de contos e piadas, que passam de geração a geração e são relatadas por contadores em encontros informais, normalmente, em associações de surdos. Para Quadros & Schmiedt (2006), ao pensar-se em alfabetização, é preciso considerar-se que tal material é fundamental para esse processo estabelecer-se, pois aprender a ler os gestos subsidiará as crianças na aprendizagem de palavras escritas na Língua Portuguesa. Conforme essas autoras, “Os alunos surdos precisam tornar-se leitores na Língua Gestual para se tornarem leitores na Língua Portuguesa” (Quadros & Schmiedt, 2006:26).

A Língua Gestual é uma língua viso-espacial e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos de corpo, expressões faciais, gramaticais, localizações, espaço de sinalização e classificadores são alguns recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser adotados para um processo de alfabetização com êxito.

Segundo Gesueli (2006), a proposta de educação bilíngue sugere-nos, então, mudanças que se mostram necessárias, sendo a mais importante delas o respeito à Língua gestual/sinais como língua natural e de direito do surdo.

Outra mudança refere-se à condição bilíngue do surdo, ou seja, ele deverá ter acesso à língua gestual/sinais por meio do contato com a comunidade surda (dado o fato de 95% dos surdos serem filhos de pais ouvintes e adquirirem tardiamente a Língua gestual/sinais), possibilitando que a Língua majoritária, oral e escrita, seja trabalhada como segunda língua (L2). Portanto, o surdo deverá ser bilíngue.

Conforme enfatiza Sánchez (1991:4), “O modelo bilíngue parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas e que uma destas línguas é a Língua de sinais”. E, acrescenta, “quando o bilinguismo afirma que as línguas de sinais dos surdos são línguas naturais, reivindica para a Língua de Sinais o mesmo *status* linguístico de todas as línguas naturais” (Sánchez, 1991:6).

Nessa perspectiva, a aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura, conforme lembra Behares (1993). Segundo esse autor, a passagem para a educação bilíngue significa uma mudança ideológica em relação à surdez e não uma mudança meramente metodológica. Para ele, a educação bilíngue se propõe a transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas, o que parece vir ao encontro do pensamento de Vygotsky (1988), de acordo com o qual a Psicologia precisa considerar o problema da criança não apenas individualmente como também socialmente. Isso porque o aspecto social, antes visto como secundário e derivado, é na verdade o principal fator, ou seja, primário.

Conforme a concepção socioantropológica, a surdez é compreendida como experiência visual (Skliar, 1999), desestabilizando ideias preconcebidas sobre a chamada normalidade. Tal experiência visual, segundo esse autor, não se restringe a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística, ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo, mas se estende a todos os tipos de significações, representações e/ou produções do surdo, seja no aspecto intelectual, cognitivo e linguístico, seja na dimensão ética, estética, artística, cultural etc. Faz-se necessário, então,

Um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua gestual seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo

pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar (Skliar, 1997:140).

Portanto, segundo Gesueli (2006), a questão da língua gestual/sinais está intimamente relacionada à cultura surda. Essa cultura, por sua vez, remete à identidade do indivíduo que (con)vive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte).

Diante de um panorama em constantes mudanças políticas, socioculturais e políticas que refletem no âmbito educacional, abre-se uma discussão: o bilinguismo dos surdos. Assim, uma abordagem amplamente difundida atualmente para o ensino de crianças surdas é a educação bilíngue para alunos surdos (Fernandes, 2008).

Dessa forma, o bilinguismo dos surdos, abordagem educacional bilíngue ou ainda educação bilíngue de alunos surdos, é uma proposta de metodologia de ensino que torna acessíveis duas línguas no contexto escolar. E, no caso dos alunos com surdez, essa abordagem preocupa-se em divulgar e estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos Surdos (a língua gestual), considerada como a sua L1. Consequentemente, a língua oficial do país é vista como a L2 – nesse caso, a língua majoritária da comunidade em que ele está inserido, podendo ser adquirida na modalidade escrita e, caso o aluno opte, na modalidade oral deve ser feita fora do espaço escolar (Quadros, 1997; Freire, 1999; Rebelo, 2013).

A proposta educacional bilíngue para alunos surdos surgiu na década de 1980, em decorrência de pesquisas com base nas línguas gestuais das comunidades surdas. A partir dessas pesquisas, passou-se a defender que a língua portuguesa deve ser instrumental, ensinada como segunda língua, tendo o intuito de propiciar ao aluno surdo habilidades de leitura e escrita (Freire, 1998). Assim, conforme a concepção educacional bilíngue aplicada à Educação de Surdos, a língua falada no país é ensinada como segunda língua (L2) e o direito dos surdos a uma educação bilíngue é garantido pelo Decreto-Lei nº 3/2008.

A educação bilíngue, segundo a definição da UNESCO, é o “direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua” (Skliar, 1998). Dessa forma, inovando as práticas de

ensino e a maneira de conceber a surdez, a educação bilíngue para surdos propõe a instrução e o uso em separado da língua de sinais/gestuais e do idioma do País, de modo a evitar deformações por uso simultâneo. Em países como a Dinamarca e a Suécia, a educação bilíngue tem formado sujeitos surdos competentes em Línguas Gestuais, leitura e escrita.

Desde 1981, o bilinguismo foi oficialmente implantado, pelo Parlamento sueco, e hoje grande parcela da população surda daquele País trabalha em áreas que exigem formação universitária (UNESCO, 2001). Assim, os estudos acerca do bilinguismo avançam. Nesse sentido, conforme defende Mead (1968:143), “Nós devemos agora trabalhar na criação de sistemas abertos centrados no futuro, isto é, voltados para crianças cujas capacidades nos são desconhecidas e cujas escolhas precisam permanecer abertas”.

Chiella (2013), em estudos referentes à educação bilíngue para alunos surdos, revela que, na contemporaneidade, estamos acompanhando rápidas modificações globais e sociais e, dessa forma, passamos a dar visibilidade a grupos de sujeitos que, vítimas da estrutura da sociedade de determinadas épocas históricas, estiveram excluídos do processo social. Contudo, essa visibilidade, ao invés de suscitar julgamentos, deve dar lugar a uma reflexão sobre o cenário atual como possibilidade de construir caminhos para pensar uma política linguística para minorias, no caso, as comunidades surdas (Chiella, 2013).

Portanto, como podemos verificar, o reconhecimento dos indivíduos surdos como indivíduos culturais é atual. Esse movimento ganhou visibilidade com o advento do processo de globalização aliado ao cenário atual dos Direitos Humanos, no qual está pautada a condição de igualdade como condição humana, compreendida, nesta pesquisa doutoral, pelo viés da diferença. São, pois, no nosso entendimento, as condições de possibilidades do momento histórico no qual vivemos que propiciam essas discussões. Contudo, embora possamos afirmar que há avanços, tanto nas discussões sobre questões tão caras aos surdos, como as línguas gestuais e a educação de surdos num ambiente bilíngue, esse processo ainda é frágil (Chiella, 2013). Entendemos que a mudança a ser feita deve ir muito além da implantação da LGP nas escolas, passo legal, necessário, que oportunizou avanços, mas que também deu origem a afirmativas duvidosas, como o entendimento simplificado de que

há bilinguismo, quando o que temos é apenas a situação de duas línguas envolvidas nas escolas, no caso, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a língua oral (Língua Portuguesa).

A compreensão da realidade sociolinguística e cultural que envolve a surdez é essencial para que se possa entender a relação do surdo com as propostas educacionais, bem como os porquês de sua reação ao oralismo. Os modelos de escolarização impostos aos surdos, na maioria das vezes, os desconsideraram em sua especificidade. Some-se a isso a atual aplicação de propostas ditas bilíngues que mantêm de forma velada a ideia de que o surdo precisa ser reabilitado e de que a Língua gestual é apenas mais um recurso de acessibilidade para os surdos.

Segundo Quadros (2006:156),

Os movimentos surdos clamam por inclusão em outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais.

É necessário que, no processo de inclusão educacional dos alunos surdos, destaque-se não apenas a questão linguística, reconhecimento e uso da Língua Gestual, mas também a sociopolítica e cultural. É importante observar que os surdos percebem e vivenciam o mundo por meio do “olhar”. A experiência visual do mundo ocupa um lugar de destaque tanto em relação à linguagem quanto em relação à constituição do sujeito, ou seja, a construção de conhecimentos e/ou referências do surdo sobre si próprio, sobre os outros e sobre a linguagem (Rodrigues & da Silva, 2008).

Dessa maneira, afirma-se que os alunos surdos precisam penetrar na corrente da comunicação visual para que possam constituir-se e desenvolver-se como sujeitos. Isso significa que o processo pelo qual a criança, ouvinte ou surda, adquire sua língua materna, ou seja, natural, é um processo (Rodrigues & da Silva, 2008).

Os discursos sobre a educação de surdos na contemporaneidade têm apontado a importância da condição bilíngue no processo educacional dos surdos. Além disso, o tema está presente na pauta da renovação da luta dos

surdos, como bandeira do movimento político e da militância surda que clama por uma política bilíngue na educação (Gomes, 2012).

Para isso, levamos em consideração que é necessário situar o leitor em “tempos de inclusão”, sobre os diferentes sentidos dados a esse conceito, entendido neste texto, conforme concebe Lopes (2007), não como uma metanarrativa salvacionista, mas como uma necessária invenção dos nossos tempos e, dessa forma, uma materialidade no discurso da educação. Assim como Lopes, entendemos que a inclusão não deve ser considerada como um lugar de chegada. Portanto, afirmar que a escola é o espaço da inclusão constitui um equívoco. Ao contrário, precisamos compreender o conceito de “inclusão” como um processo que deve acontecer também na escola.

Neste estudo, interessa-nos pensar sobre as condições de letramento dos surdos como um fator fundamental nesse processo de inclusão educacional para surdos. Conforme Soares (2001), a condição de letramento é uma ferramenta importante nas consequências da condição social e cultural do sujeito.

De acordo com a Proposta Educacional Bilíngue, o aluno surdo precisa entrar em contato com a Língua gestual o mais cedo possível, como já dito anteriormente, entretanto sabe-se da dificuldade que se impõe a esse acesso, pois apenas 4% ou 5% das crianças surdas são filhos de surdos, ou seja, cerca de 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, portanto, na maioria dos casos, não dominam a Língua gestual (Quadros, 1997; Skliar, 1997).

Assim, segundo Goldfeld (1997), a Língua gestual pode ser considerada a grande saída para evitar os atrasos de linguagem, cognitivo e escolar das crianças surdas, pois ela se constitui como uma língua passível de ser adquirida de forma natural e espontânea, permitindo seu desenvolvimento integral e pleno.

Entretanto, a educação de surdos, na história surda, inicialmente traz marcas dos fracassos escolares, fato narrado, ainda hoje, como marca de sofrimento dos surdos e ainda traduzido por lacunas na educação destes sujeitos. O momento seguinte, que é marcado pelas lutas políticas dos surdos, dá lugar à celeuma entre os discursos de surdos e os dos ouvintes, tanto sobre como eles (os surdos) ainda costumam ser representados nos discursos da educação bem como na forma e no *status* que (surdos e ouvintes) dão às

línguas envolvidas no processo de comunicação dos surdos. Muitos continuam tratando de forma banal e “menor” o papel das línguas em questão, reduzindo, portanto, a língua natural dos surdos a uma “linguagem de comunicação” (Chiella, 2013). Isso ainda ocorre em um contexto em que a Língua Gestual Portuguesa (LGP) ganha *status* de língua oficial dos surdos portugueses (Reconhecimento Oficial na Constituição da República Portuguesa em 1997).

A Comissão para o reconhecimento e proteção da Língua Gestual Portuguesa e defesa dos direitos das pessoas surdas foi criada em 15 de novembro de 1995, com o propósito de ver reconhecida a Língua Gestual Portuguesa na Constituição da República Portuguesa, algo que sucedeu em 1997, quando houve a 4ª revisão. Assim, ficou consagrado, na Constituição, Artigo 74, n.º 2, alínea h, que o Estado Português compromete-se a “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.”

Assim, a cultura surda ganha “lugar de destaque”, de modo geral, nas discussões da educação e, especificamente, nos debates sobre a possibilidade de letramento dos indivíduos surdos. Em relação ao letramento, o Parlamento Europeu (Resolução de 17 de junho) passa a reconhecer a necessidade de um ambiente escolar bilíngue e define as condições para a criação e funcionamento das Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de alunos surdos que, em Portugal, se deu a partir do Despacho N.º 7520/98 e, em seguida, com o Decreto-Lei N.º 3/2008, de 07 de janeiro.

Como diria Ferreira-Brito (1993:87-88), as línguas naturais não têm apenas a função de estabelecer a comunicação, mas de darem suporte linguístico à estruturação do pensamento. Portanto, como são “naturais e de fácil acesso para os alunos surdos, são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento”.

Nessa perspectiva, Sacks (1998:123) adverte que

Nem a língua nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem “espontaneamente”; dependem da exposição à língua, da comunicação e uso apropriado da língua. Se as crianças surdas não forem expostas bem cedo a uma língua ou comunicação adequada, pode ocorrer um atraso (até mesmo uma interrupção) na maturação cerebral, com uma contínua predominância de processos do hemisfério direito e um retardamento na “troca” hemisférica. Mas se a língua, um código linguístico, puder ser introduzida na puberdade, a forma de código (fala ou gestos/sinais) não parece importar; importa

apenas que seja boa o suficiente para permitir a manipulação interna – e então a mudança normal para a predominância do hemisfério esquerdo poderá ocorrer. E se a língua primária for a de gestos/sinais, haverá, adicionalmente, uma intensificação de muitos tipos de habilidade visual-cognitiva, tudo acompanhado de uma mudança de predominância do hemisfério direito para o esquerdo.

Segundo Favorito e Pinheiro (2000), o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos pressupõe o trabalho articulado de três tipos de conhecimento que as pessoas utilizam no processo de construção de significados: o conhecimento de mundo, o conhecimento de organização textual e o conhecimento sistêmico.

Guarinello e colaboradores (2013) realizaram estudos sobre a interface entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS numa perspectiva bilíngue e detectaram que o problema enfrentado na inclusão é a metodologia de ensino utilizada pela escola para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos. Nesse sentido, muito se advoga que o problema se dá na comunicação quando esses alunos são incluídos na escola, onde a língua utilizada para o ensino é a Língua Portuguesa. Esse fato dificulta a interação e o processo de aprendizagem desses alunos com os demais colegas e professores que não são surdos. Essas dificuldades ocorrem porque a maior parte dos alunos surdos não se expressa da forma oral e, às vezes, sequer conhece a Língua Portuguesa na modalidade escrita, que seria uma opção de interação e comunicação ainda que restrita.

Segundo Guarinello e colaboradores (2013), a proposta do bilinguismo surgiu a partir das reivindicações dos alunos surdos pelo direito a sua língua e das pesquisas sobre a língua de sinais, surgidas ao longo da história.

O bilinguismo é considerado uma abordagem educacional que propõe, no contexto escolar, tornar acessível à criança surda duas línguas: a Língua de sinais e a Língua Portuguesa (Guarinello et al., 2013). Teoricamente, essa proposta bilíngue é acatada por muitas escolas na atualidade, porém se percebe que, apesar de ser uma reivindicação dos surdos e aparentemente aceita por quase todos os profissionais da área da educação, de modo geral, não representa um avanço com relação ao aprendizado da Língua Portuguesa. Têm-se, então, nesse contexto bilíngue, muitos problemas a serem solucionados.

Reconhecer a importância do bilinguismo no contexto escolar é apenas o começo de muitos desafios que a escola virá a enfrentar. Como destaca Peixoto (2006:205),

Reconhecer a condição bilíngue do surdo é, portanto, apenas o começo de uma longa e intrigante travessia de descobertas e desafios. O acolhimento necessário e imprescindível da 1ª língua, como a língua natural do surdo, devolve ao surdo a esperança, ao mesmo tempo em que nos convoca a pensar sobre os processos e práticas construídos – agora - à luz dessa nova condição. A subjetividade do surdo e todos os processos relacionados a ela ganham novas mudanças, delineando-se talvez de forma diferente ao que supúnhamos acontecer quando a língua dos surdos era radicalmente negada e as práticas pedagógicas eram quase exclusivamente, mediadas pela língua oral.

Para Guarinello e colaboradores (2013), em meio a essa discussão, percebe-se que a escola, para ser bilíngue, em pesquisas feitas no Brasil, deve valorizar a LIBRAS como L1 (língua brasileira de sinais oficial dos surdos no Brasil) e a Língua Portuguesa como L2. Ainda complementam dizendo que a valorização da língua de sinais não despreza o bom ensino da Língua Portuguesa na forma escrita.

Conforme destaca Quadros (1997), a escrita deve ser a oportunidade de o indivíduo expressar inúmeras situações significativas para determinados fins sociais. A produção criativa é possível somente quando envolve situações comunicativas verdadeiras e quando o aluno identifica as possibilidades da nova língua como objeto social e interacional. A Língua Portuguesa na modalidade escrita é uma língua construída independentemente da construção da língua oral. Um bom leitor e um bom escritor é aquele que lê e escreve muito, ou seja, a língua escrita é adquirida por meio de constante acesso a ela.

Nessa compreensão, ressalta-se que, quando o surdo já tem o conhecimento da língua de sinais, ele transfere esse conhecimento e suas experiências para o espaço escolar, tornando, assim, mais fácil o aprendizado da Língua Portuguesa. O fato de passar a ter contato com a Língua Portuguesa com significados construídos a partir de conceitos já adquiridos na sua própria língua possibilitará o processo e resultará em aprendizagens muito mais significativas. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas. Vale ainda destacar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de

sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e da escrita na Língua Portuguesa (Quadros, 1997).

Quadros (1997:27) enfatiza que “a Língua Portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo, devido à falta de audição da criança”. Essa criança até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural ou espontânea, como ocorre na aprendizagem de LIBRAS. Assim, além de estabelecerem o objetivo de tornar os surdos bilíngues, as escolas também devem atentar para as formas culturais nas quais os alunos surdos estão inseridos. Isso porque, conforme defende Quadros (1997:28),

A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo em que a comunidade ouvinte tem a sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue, não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural à criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda.

Nesse contexto, percebe-se que, para a escola se tornar bilíngue, não basta apenas ter alunos surdos na escola e colocar profissionais intérpretes da Língua de sinais, pois as discussões e as práticas de bilinguismos vão muito além. Para Quadros (1997), alguns pontos são fundamentais para que a escola se torne bilíngue. Dentre esses pontos, está a atenção que a escola deve ter em relação ao aspecto psicossocial, pois a criança surda só irá integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte (no caso da inclusão) se tiver uma identificação concreta com seu grupo (no caso, os surdos); do contrário, terá dificuldades tanto em uma comunidade como na outra.

Essa discussão feita por Quadros (1997) é bastante oportuna, pois hoje o que se vê é que grande parte dos alunos surdos não sabe a qual comunidade pertence, pois não teve contato e aprendizado consolidado nem com o grupo de ouvintes (Língua Portuguesa) nem com grupos de surdos (Língua de sinais/Gestual).

A proposta inclusiva favorece a inclusão dos alunos surdos em escolas de Referência Bilíngue se a Língua Gestual for reconhecida como importante via de acesso aos conteúdos escolares, inclusive ao aprendizado da Língua Portuguesa (LP) como L2. Entende-se, nessa perspectiva, que a proposta educacional bilíngue para alunos surdos deveria reconhecer a especificidade

linguístico-cultural do aluno surdo e considerar a importância da utilização da Língua gestual na educação (Rodrigues & da Silva, 2008).

Entretanto, não é bem isso que se verifica, pois a educação dos alunos surdos, na prática cotidiana, demonstra que “a educação bilíngue tem sido vista de diferentes maneiras e concretizada por meio de diferentes modelos” (Kozlowski, 2000:50).

Enquanto alguns modelos privilegiam apenas a utilização das duas línguas na escola, sendo a Língua gestual meramente um meio de estabelecer alguma interlocução com os alunos surdos para se ensinar a Língua Portuguesa, outros reconhecem a Língua gestual em si mesma, aceitando-a de fato como uma língua. Conforme Lodi, Harrison e Campos,

Embora, muitas vezes, aceite-se a língua gestual como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino. Desvaloriza-se aquilo que o aluno surdo tem a dizer, da forma como o diz. Esclarecemos. A língua gestual não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso à Língua Portuguesa (Lodi, Harrison & Campos, 2002:40).

Nesse sentido, segundo Guarinello (2007), fica mais explícita a ideia de ensinar a Língua Portuguesa a partir do conhecimento e experiência que o aluno surdo tem em Língua de sinais. Para essa autora há duas formas de adoção do bilinguismo. A primeira delas se refere ao bilinguismo simultâneo, ou seja, aquele que

...envolve o ensino da segunda língua concomitante ao da primeira, em momentos distintos. Esse modelo não deve ser confundido com a expressão bimodal, que é representada pelo uso simultâneo de duas modalidades de uma mesma língua por uma mesma pessoa. No bilinguismo simultâneo, a criança surda é exposta às suas línguas com diferentes interlocutores: a de sinais com interlocutores surdos e a majoritária com ouvintes, logo que a surdez tenha sido diagnosticada (Guarinello, 2007:46).

A outra forma de bilinguismo destacada pela autora é a sucessiva, “caracterizada pelo ensino da língua majoritária somente após a aquisição da língua de sinais, chamada de modelo sucessivo. Neste modelo a criança só deve aprender uma segunda língua quando tiver domínio da primeira” (Guarinello, 2007:47).

Nessa perspectiva, se a escola seguir uma ou outra concepção de bilinguismo apresentada anteriormente, estará considerando a língua de sinais como primeira língua, pois ambas a respeitam como tal, e garantirá o desenvolvimento do aluno surdo.

Não se pretende aqui deixar transparecer a ideia de que a Língua Portuguesa não é importante na educação dos alunos surdos. Antes, ao contrário, ela tem nesse contexto um papel fundamental na escolarização e na vida social dos surdos. O que se defende é uma prática de ensino e metodologias que atendam as especificidades dos surdos e que respeitem a Língua Gestual como primeira (L1) dos surdos e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) (Guarinello et al., 2013).

Para Rodrigues e da Silva (2008), o não acesso dos alunos surdos à Língua gestual ocorre por diversos motivos, dentre os quais podemos citar: pais e familiares ouvintes que não aceitam os gestos ou desconhecem a surdez do filho e profissionais que acreditam ser a Língua gestual incapaz de suprir a necessidade linguística do indivíduo, impedindo o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita e inferiorizando aqueles que a utilizam. Como afirma Bernardino (2000:19),

São muitos os tabus, muitas crenças que permeiam a resistência ao uso dessa língua, aliados a outros fatores socioculturais, dificultando ao aluno surdo ainda mais as possibilidades de ter uma vida normal, saudável, com um desenvolvimento intelectual adequado às suas necessidades.

Para Freire (1999), o fracasso no processo de ensino-aprendizagem de Línguas para alunos surdos deve ser enfrentado a partir de uma proposta calcada nas reais necessidades do aluno surdo, para quem a LGP é a primeira língua, ou pelo menos deveria, e a LP (Língua Portuguesa) é a segunda língua com funções sociais determinadas. Desse modo, o Português seria ensinado como uma língua instrumental com o objetivo de desenvolver no aprendiz habilidades de leitura e produção escrita.

A autora ainda propõe um currículo para o ensino de Português como segunda língua para surdos, que tem como base teórica uma visão sociointeracional da linguagem. A partir dessa visão, leva-se principalmente em conta o que se aprende, nesse caso a Língua Portuguesa, e o uso que se faz

desse conhecimento quando se atua na sociedade. É importante considerar que, quando nos envolvemos em uma interação, seja ela escrita ou oral, isso ocorre em um determinado momento, a partir de um determinado espaço e com determinados interlocutores. Isso significa dizer que o uso da linguagem não ocorre em um vácuo social.

Segundo Bertó e Gabriel (2007), o que se discute na atualidade em relação ao ensino de alunos surdos é a descontinuidade existente entre as línguas gestuais e a escrita alfabética e ortográfica, a segunda língua, a língua portuguesa na sua modalidade escrita para os alunos surdos. Nesse sentido, um detalhe importante não pode deixar de ser considerado: enquanto os ouvintes pensam, falam e escrevem, utilizando sua primeira língua na modalidade oral-auditiva, as crianças surdas pensam e falam na língua gestual na modalidade viso-espacial e escrevem em sua segunda língua (L2), que é na modalidade oral-auditiva.

Outro fato relevante diz respeito ao contato dos surdos, em sua grande maioria filho/a de pais ouvintes, com outros surdos usuários da língua gestual. A quantidade e a qualidade do *input* linguístico são fundamentais no processo de construção da identidade do indivíduo surdo.

Quanto à aquisição da segunda língua (L2) para o aluno surdo. No caso do surdo português, a língua portuguesa escrita é uma segunda língua a ser adquirida, após a aquisição da língua natural, a primeira Língua (L1). De acordo com Quadros (1997:83),

Quando a criança é exposta à sua L1, a aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural. Diferentemente disso, a aquisição de L2 ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando metodologias de ensino.

O surdo pertence a uma comunidade de experiência visual e, por isso, tem dificuldade em associar sons da língua oral aos sinais gráficos, pois sua língua natural, a língua de sinais, é percebida visualmente. A consciência fonológica e o consequente estabelecimento da relação entre grafema e fonema (letra e som, respectivamente), tão úteis ao aprendiz ouvinte, restam prejudicados para o surdo.

A grande maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, em que a língua dominante é oral-auditiva. São poucos os casos de crianças surdas

filhas de pais surdos, 5% do total da população surda. A consequência disso é a exposição à língua natural dos pais e não à língua natural da criança. Os pais ouvintes desconhecem completamente a língua de seu filho. Algumas famílias levam algum tempo para aceitar e reconhecer a surdez, e acabam submetendo os filhos a tratamentos com poucos resultados, o que causa atrasos no desenvolvimento linguístico natural da criança (Quadros & Schmiedt, 2006).

Por motivos expostos anteriormente, é necessário considerar a importância da qualidade e da quantidade do *input* linguístico ao qual a criança está exposta no período de aquisição da linguagem (Bertó & Gabriel, 2007).

É justamente na escolarização dos alunos surdos que algumas questões são postas de forma mais incisiva. A escola precisa atentar para o fato de que muitas crianças surdas chegam a sua escolarização sem uma língua ou com uma protolinguagem, ou seja, uma língua primitiva registrada historicamente ou, hipoteticamente – devido a semelhanças gráficas, fonéticas ou etimológicas –, originada de outra língua ou de uma família de línguas (Bernardino, 2000).

Para Oliveira (2001), é notório que o centro do ensino escolar fundamenta-se na aprendizagem e na compreensão da escrita e da leitura. Quando a criança chega à escola, já possui muitos conhecimentos acerca das regras gramaticais, porém passa a usar a língua num contexto diferenciado daquele natural e cotidiano, com o qual está familiarizada, ou seja, depara-se com uma linguagem nova, formal e padronizada, a fim de que possa escrever e compreender textos escritos (descontextualizar).

Partindo dessa constatação, Oliveira (2001) levanta a questão peculiar dos alunos surdos, que representam uma minoria linguística com aspectos que não podem ser desconsiderados. Sabemos que os alunos surdos não acessam a informação escrita como os outros alunos, visto que possuem déficits auditivos e, por isso, apresentam grande resistência à escrita e à leitura de textos e informações escritas, em geral.

Oliveira (2001) esclarece, em seus estudos, que a aquisição de uma língua é primordial para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e afetivo de qualquer ser humano, considerando que a melhor forma de aprender a usar seus instrumentos de forma consciente e transformadora é por meio da mediação ativa de usuários da mesma.

Usando as palavras de Fernandes (2006:15), podemos dizer que

Dominar uma língua é, na verdade, um fato abstrato, não submisso ao funcionamento, ou melhor, ao desempenho linguístico. É um fenômeno decorrente do contato com a língua, do desempenho linguístico em qualquer de suas modalidades (oral ou escrita). Mas decorrência não deve ser confundida com submissão: utilizar os modelos de desempenho para ativar regras de seleção é base e consequência da exposição ao desempenho linguístico, mas, uma vez ativadas, as regras selecionadas, ativam, por sua vez, mecanismos cerebrais para moldar a arquitetura da composição de domínio da língua em módulos abstratos (...). Para o ouvinte, ouvir é, provavelmente, o principal meio de processamento de entrada para seleção das regras gramaticais de uma língua. Devemos, no entanto, evitar a suposta premissa de que este é o único meio ou o melhor, mesmo no caso de crianças ouvintes.

Oliveira (2001) considera a necessidade da modalidade gestual para a educação dos alunos surdos. Cabe a nós, portanto, viabilizarmos recursos de ensino-aprendizagem que valorizem a memória e o pensamento que se dão pelo aspecto visual, característico desses alunos. Precisamos lembrar, ainda, que a Língua Gestual propicia o desenvolvimento linguístico deles e, assim, facilitar o processo de aprendizagem de línguas orais, apoio para a leitura e compreensão de textos escritos, e favorecer a produção escrita.

Nesses casos, a retomada do processo de desenvolvimento linguístico-cognitivo por meio de uma língua espaço-visual torna-se essencial. Sabe-se que é por meio da linguagem e mediante as relações sociais pela linguagem, que se constituirão os modos de ser e de agir, ou melhor, que se dará a constituição do indivíduo. No entanto, surge um problema na retomada desse processo, ou seja, na própria constituição do indivíduo, de sua subjetividade/identidade, pois, na maioria das vezes, a aquisição da Língua gestual é mediada por professores ouvintes que não são fluentes nessa língua, fato descrito e analisado em estudos feitos por Góes (2000:41-42):

Os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar a língua gestual, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais.

Scliar-Cabral (1988) observa que a não exposição do indivíduo a sua língua natural no período em que se desenvolve espontaneamente o processo de aquisição da linguagem pode ter consequências irreparáveis e irreversíveis na organização psicossocial do indivíduo. Lamentável, mas pode-se perceber

isso quando os pais de surdos não se comunicam na língua do filho e tentam fazer dele um falso ouvinte.

Segundo Ferreira-Brito (1986), o bilinguismo seria a única solução para o aluno surdo, o que implica a aceitação sem restrições da Língua gestual. Enfatiza ainda que a aceitação da Língua Gestual é a maneira pela qual o aluno surdo poderá integrar-se também socialmente.

As línguas gestuais-visuais são a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. É o meio mais eficiente de integração social do surdo (Ferreira-Brito, 1986:21).

Assim eram expostos, então, os argumentos iniciais em favor da Língua gestual como a primeira língua a ser adquirida pelo aluno surdo. A Língua que poderia libertá-lo de seu silêncio, segundo estudos realizados por Ferreira-Brito a partir de 1986. Além disso, defendeu a aprendizagem e o uso da Língua gestual/sinais pelo surdo nos primeiros anos de vida. Isso porque, para Ferreira-Brito (1986:19),

A língua gestual/sinais é imprescindível ao surdo, mesmo que este, no início, esteja limitado à comunicação apenas com aqueles que manipulem bem esta língua ou que se iniciem no seu aprendizado. Posteriormente, em contato com a língua oral, sua segunda língua, terá alcançado maior aptidão em todos os níveis (psicológico, cognitivo, social e linguístico) para enfrentar a árdua tarefa de seu aprendizado. O surdo já terá tido a prática de socialização através dos gestos/sinais, suporte para o aprendizado da língua oral, vale dizer, terá já estabelecido uma comunicação gratificante.

Lima (2004), ao apresentar uma incursão pelas abordagens educacionais implementadas na Educação dos alunos surdos desde a década de 1980, percebeu que os argumentos utilizados na época eram incipientes em relação à defesa e implementação do bilinguismo como abordagem educacional, conforme está acima citado por Ferreira-Brito (1986), visto que não se tinha direcionamento algum em relação ao modo como o surdo aprenderia e usaria a Língua gestual/sinais.

Prosseguindo com suas colocações a respeito da educação bilíngue de alunos surdos, Lacerda (2000:73) explica que,

Nesse modelo, o que se propõe é que sejam aprendidas duas línguas, a língua gestual/sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. Para que as interações possam fluir, a criança surda é exposta o mais cedo possível à língua gestual/sinais, aprendendo a gesticular/sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao gesticular/sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo.

Além disso, Lacerda (2000) lembra que, de acordo com a abordagem bilíngue para a educação de surdos, o aluno surdo

deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais (como é conhecida no Brasil), língua gestual, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. (Lacerda, 2000:73)

Ainda de acordo com Lacerda (2000), conforme a proposta de educação bilíngue, a língua da comunidade a que pertence deve ser ensinada ao surdo tanto na modalidade oral, como na escrita. Contudo, o ensino da escrita deve fundamentar-se nos conhecimentos adquiridos a partir da língua gestual/sinais.

Ferreira-Brito (1989), Felipe (1989) e Kozlowski (2000) sustentam seus argumentos em favor da Abordagem Educacional Bilíngue para o aluno surdo em dois pilares básicos: aquisição e uso das duas línguas. As considerações que se relacionam com a educação bilíngue giram em torno, quase sempre, da aquisição da língua materna, a qual gerará o substrato necessário à aquisição da segunda língua. A adição dessas duas parcelas, L1+L2 (Língua Gestual e Língua Portuguesa), resultará, então, no surdo bilíngue. Mas, segundo Lima (2015), o problema é que quase ninguém pergunta como obter a segunda parcela (L2) sem a adição da primeira parcela (L1), ou como obter a soma sem uma das parcelas (L1 e L2), ou ainda, sem as duas.

Ainda segundo Lima (2004), nesses argumentos, o bilíngue é concebido simplesmente como aquele indivíduo que tem acesso às duas línguas ou as usa. Aspectos políticos, sociais, culturais, psicológicos, linguísticos, antropológicos, dentre outros, não são sequer cogitados como fatores que podem estar também relacionados com a condição bilíngue de um indivíduo. Não se pode refutar que a educação dos alunos surdos é um problema educativo, assim como também o é a educação de alunos procedentes das

classes menos favorecidas (comunidades indígenas, das minorias étnicas, dos analfabetos).

Esses estudos que estão sendo desenvolvidos sobre a educação bilíngue na área da surdez, geralmente, vêm contentando-se apenas em afirmar que o bilinguismo é uma proposta de ensino que propicia ao surdo ter acesso a duas línguas (Língua gestual e Língua Oficial do País em sua modalidade escrita) no contexto educacional. Portanto, para Skliar (2001:90-91),

Uma primeira conclusão necessária neste sentido é a de entender que a educação bilíngue constitui um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência dos surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas etc.

Não se pode privar o surdo do contato com a língua escrita. A importância da escrita alfabética é imprescindível para o surdo imerso na cultura ouvinte. Mais do que em qualquer período histórico, as informações se multiplicam instantaneamente. As novas tecnologias estão presentes na vida cotidiana de todos os sujeitos para serem desfrutadas e é notável quanto elas facilitam os contatos entre os surdos e destes com ouvintes (Bertó & Gabriel, 2007).

As possibilidades de comunicação facilitam o que até então os surdos somente poderiam fazer mediatizados por ouvintes (os intérpretes, que continuam sendo de extrema importância). As mensagens telefônicas, a internet etc., são exemplos do que a modernidade proporciona para uma comunidade visual. As tecnologias permitem trocas e fluxos de ideias, opiniões que oportunizam discussões e tomada de decisões importantes. Sabe-se que um indivíduo toma suas decisões a partir dos conhecimentos, dos conceitos que produz sobre o mundo e a sociedade na qual está inserido (Bertó & Gabriel, 2007).

Entretanto, de acordo com Skliar,

A reflexão sobre o consenso das potencialidades educacionais dos surdos não deve ser apressadamente interpretada sobre o modo como os surdos podem ser educados e, muito menos ainda, como uma seqüência de objetivos pedagógicos a serem desenvolvidos em termos de uma proposição “metodológica”. Também não estou falando de “potencialidades” num sentido exclusivamente cognitivo ou

como uma delimitação acerca do que os surdos podem e não podem aprender. É, na verdade, uma tentativa, uma busca de consenso, no sentido de gerar as sementes para um projeto político e educacional (SKLIAR, 2001:25).

Estudos realizados por Félix (2009) explicitam os problemas que vêm sendo enfrentados na escola inclusiva, dentre os quais a falta de preparo dos professores para lidar com o processo de ensino-aprendizagem na educação dos alunos surdos e a inclusão destes em uma proposta educacional bilíngue, a falta de estrutura da escola para receber os alunos surdos e as inúmeras dificuldades de aprendizagem apresentadas por esses aprendizes.

Enfim, em se tratando especificamente da educação dos alunos surdos, os problemas existentes são muitos, mas Félix (2009) ressalta que uma das grandes dificuldades, nesse caso, está relacionada à linguagem, principalmente pelo fato de os professores ouvintes e alunos surdos se comunicarem em códigos distintos, a saber: Língua Portuguesa para os primeiros e a Língua Gestual para os segundos.

Nesse contexto, como a língua falada não se mostra um instrumento eficaz para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, outros elementos devem ser levados em conta e avaliados. Um deles é a interação entre os participantes (professores ouvintes e alunos surdos), que pode apresentar-se como elemento importante.

Porém, é necessário analisar se a falta de uma língua em comum para a comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo leva este aluno a aprender e a compreender o que está sendo ensinado. Conforme já verificado por Klein (2004) em outras pesquisas, a fluência na língua natural dos surdos, L1, é um problema na educação dos alunos surdos, pois

conhecer a Língua natural dos surdos não é simplesmente estar informado sobre ela e utilizá-la com mais um recurso didático ao qual os professores podem optar ou não pelo seu uso. Trata-se, sim, de uma condição imprescindível para que a Educação de alunos surdos se efetive (Klein, 2004:85).

Vale salientar que a criação de uma escola de referência bilíngue na educação de alunos surdos, com a presença da Língua Portuguesa e da Língua gestual no processo educacional, não quer dizer, necessariamente, que o processo educacional se respalda num projeto educacional bilíngue, o qual,

ao considerar o indivíduo surdo em sua totalidade, pressupõe uma profunda mudança nas organizações, conceitos, diretrizes, metodologias, posturas e concepções educacionais (Morgado, 2013; Freire, 2013; Almeida et al., 2009).

Nesse sentido, o conhecimento da Língua gestual pelo professor é um requisito primordial para a efetivação de práticas pedagógicas que considerem a diferença linguística e cultural dos surdos (Morgado, 2013; Freire, 2013; Almeida et al., 2009).

Tendo como orientação a visão apresentada por vários pesquisadores da área da surdez e de educação dos alunos surdos (Freire, 1999; Quadros & Schmiedt, 2006; Coelho, 2013), que entendem ser a Língua Gestual Portuguesa/LGP a língua natural dos alunos surdos e, portanto, a primeira língua/L1, e que a Língua Portuguesa (LP) deve ser vista e ensinada como segunda língua (L2), analisamos, nos resultados desta pesquisa doutoral que aqui serão discutidos, as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) em duas Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) no Norte de Portugal.

3.3. Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS).

“Se queres compreender uma certa realidade, procura mudá-la”. (W.F. Dearborn citado por Bronfenbrenner, 1981:50).

Como diz Dearborn,

ao tentar compreender uma realidade através do ato da transformação da mesma em contextos da vida real (...), pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos, e por isso a mudança se torna uma ação complicada, mas para que essa mudança seja efetiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, visto que são eles que vão viver com ela (*apud* Bogdan & Biklen, 1994:264).

A mudança geradora da educação bilíngue para alunos surdos nas Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) é um dos grandes desafios da educação para surdos de hoje, porque imputa à

escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus alunos numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente do grau da surdez e suas implicações, do grau de competência da segunda língua (L2) e/ou outros comprometimentos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Mas sempre respeitando as diferenças existentes em cada um dos alunos surdos (Afonso, 2004; Gomes, 2011).

Para isso, nesta parte de nosso estudo, apresentaremos e comentaremos alguns dados que consideramos mais importantes para termos uma melhor visão das Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS).

Iniciaremos a discussão levantando os seguintes questionamentos: O que acontece quando um professor de uma EREBAS recebe em sua sala um aluno surdo? O que preconiza o Decreto-Lei nº3/2008 em relação à criação das Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS)? Qual a resposta educativa esperada pelos alunos surdos?

Os estudos realizados por Vaz (2013) permitem, embora de uma forma ainda imprecisa, entender algumas transformações tais como o que a criação dessas escolas de referência potencializa em torno da educação dos alunos surdos. No entanto, o que fica evidente é a importância da língua – LGP ou Língua Portuguesa (LP) – para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da LP como L2 para alunos surdos e para o significado da cidadania a partir do momento em que a experiência das Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) ultrapassa a estrita problemática da surdez para interrogar a própria escola na sua função e matriz social.

Ainda segundo Vaz (2013), as Escolas de Referência (EREBAS) segue a seguinte perspectiva em relação ao princípio de inclusão e referência na educação dos alunos em questão:

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (VAZ, 2013:217).

De fato, o conhecimento da atual situação educativa dos alunos em geral e, muito particularmente, dos alunos surdos, mostrou-nos que, nas EREBAS, muitos dos objetivos e princípios da escola inclusiva com proposta educacional bilíngue, enunciados pelos órgãos públicos responsáveis, ainda estão longe de serem postos em prática devido ao fato de a educação desses alunos continuar a levantar problemas e dificuldades (Freire & César, 2002, 2003; Ministério da Educação, 2007; 2009).

Se, por um lado, há o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) na Constituição da República, a aceitação do Sistema Bilíngue e a criação das Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), por outro lado, as estatísticas indicam-nos que os alunos surdos compõem um grupo desagregado dos ouvintes, portanto excluído dentro da sala de aula, visto que a perspectiva de uma educação bilíngue numa EREBAS ainda não funciona de forma adequada e efetiva para esses alunos.

Então, o que é uma Escola de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS)?

Segundo Rodrigues & Nogueira (2011), em setembro de 2009, existiam 4.779 docentes de Educação Especial, segundo dados do Ministério da Educação, e esses docentes foram colocados por agrupamento de escolas, mediante levantamento das necessidades educativas dos alunos, constituindo-se, portanto, um grupo disciplinar com autonomia e estatuto próprio, à semelhança das disciplinas restantes.

As EREBAS passam a receber os alunos com deficiência sensorial, dentre elas, a surdez, concentrando assim os recursos técnicos e humanos, para que os alunos tenham acesso ao currículo comum (Rodrigues & Nogueira, 2011). Assim, no mesmo ano (2009), já havia 10 (dez) agrupamentos de Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS).

Segundo o Decreto-Lei n°3/2008 (artigo 4º, n° 2, alínea “a”), as Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) constituem uma resposta educativa especializada, desenvolvida em agrupamentos de escolas ou em escolas secundárias que concentram alunos surdos, em grupos ou turmas de alunos surdos. Essas respostas permitiam educar no ensino regular alunos com condições mais graves de deficiência, que tradicionalmente eram encaminhados para instituições.

Para isso, conforme Artigo 23º do mesmo Decreto-Lei, entende-se por Educação Bilíngue de Alunos Surdos aquela que deve ser feita em ambientes bilíngues, os quais possibilitem o domínio da LGP (Língua Gestual Portuguesa), do Português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo ao currículo e para a inclusão escolar e social.

Assim, passou-se a atribuir à Escola de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) a responsabilidade de oferecer o ensino da Língua Portuguesa instrumental, funcional, além dos conteúdos da disciplina disponibilizada regularmente para os alunos surdos, independentemente das aulas regulares, uma vez que há consenso de que esses alunos apresentam geralmente dificuldades no uso dessa língua pela falta de contato com ela. Além dessa função, ainda cabe às EREBAS estudar e possibilitar o uso da Língua Gestual Portuguesa (LGP) por todos os elementos da comunidade escolar.

Mas, segundo um estudo feito por Gomes (2011), o Decreto-lei nº3/2008, apesar de se enquadrar no âmbito da Educação Especial, acabou indo de encontro a algumas das principais reivindicações da comunidade surda, nomeadamente a do reconhecimento da LGP enquanto expressão cultural da Comunidade surda, cumprindo desse modo as orientações emanadas do Parlamento Europeu para a educação de alunos surdos.

Gomes (2011:120) ainda chama atenção para o fato de que foi preciso saber como tem decorrido a implementação desse documento no contexto das EREBAS e conclui dizendo que

(...) é fundamental a criação da área curricular em LGP; da eficácia ainda há um trabalho muito grande a ser feito. É preciso que os alunos surdos tenham consciência daquilo que é fundamental, que a disciplina reflita a sua própria identidade e que, além disso, tenha uma vertente pedagógica para que a língua gestual não seja vista apenas como um adorno que se introduz no currículo, mas sim como essencial a educação desses alunos (Gomes, 2011:121).

Para Vaz (2013), o desafio das Escolas de Referência está ligado ao conceito de “Escolas de Referência” que designa uma modalidade de escola na qual, no caso dos alunos surdos, se inscreve o bilinguismo como traço distintivo. Se parece consensual a percepção de bilinguismo como o domínio

simultâneo de duas línguas, a ideia de uma educação bilíngue, tal como entendida no contexto das escolas de referência, remeterá à noção de um bilinguismo transicional, no qual a LGP, entendida como L1, é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a LP, tida como a L2 para alunos surdos. Muito embora já tenhamos o reconhecimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos, estamos ainda longe da noção de bilinguismo total bi-letrado, a qual pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades nas duas línguas em todos os domínios, conforme os recortes das entrevistas dos professores de LP como L2, adiante transcritos, nos permitem perceber (análise e discussão dos resultados/Quadros 1 e 2).

Segundo Almeida e colaboradores (2009), o projeto educativo, como elemento nuclear de orientação educativa deve, respeitando as orientações centralmente definidas e no pleno exercício da autonomia dos agrupamentos de escolas, constituir um instrumento de análise da especificidade de cada contexto educativo e de projeção de recursos a mobilizar e de objetivos e finalidades a perseguir.

As escolas de Referência para o ensino bilíngue de alunos surdos garantem expressamente, no seu projeto educativo, as medidas de carácter organizativo e de funcionamento que permitem a oferta dessa modalidade educativa, sendo competência dos diretores desses agrupamentos de escolas ou de escolas secundárias garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos (Almeida et al., 2009).

Por sua vez, o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades devem refletir as dinâmicas propostas pelo agrupamento de escolas ou da escola secundária, voltadas para a consecução dos objetivos da escola de educação bilíngue para alunos surdos, e incluir a organização e o funcionamento, a planificação de atividades de natureza diversa (inclusive de articulação com outros departamentos e outras estruturas educativas) dessa modalidade específica de educação.

Da estratégia à execução, a DGIDC do Ministério da Educação (2009) faz algumas orientações para a organização e funcionamento das escolas de referência:

- criação de um grupo pedagógico e técnico-pedagógico constituído pelos profissionais com intervenção e responsabilidade na educação dos alunos que integram as turmas de alunos surdos (docentes de educação especial, formadores de LGP/docentes de LGP, terapeutas da fala, intérpretes de LGP e diretores de turma) – a constituição, a organização e o funcionamento do grupo deverão constar no regulamento interno do agrupamento ou escola;
- concepção de atividades especificamente dirigidas aos alunos surdos que promovam uma interação mais alargada dos alunos dentro da comunidade surda, uma melhor conscientização da sua identidade linguística e cultural e sejam definidas no Plano Anual de Atividades;
- realização de formação em LGP aos pais e outros familiares;
- promoção da representação dos encarregados de educação dos alunos surdos na associação de pais da escola;
- concepção de atividades, devidamente explicitadas no Plano Anual de atividades, de enriquecimento curricular, de complemento curricular e extracurriculares, dirigidas a todos os alunos da escola e especialmente aos alunos surdos.

4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA (LP) COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

“Quanto mais se aprende, mais se quer ensinar. Quanto mais se ensina, mais se quer aprender” (Içami Tiba, 2011:57).

Antes de falarmos a respeito do Professor da Língua Portuguesa (LP) e do Ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) no contexto bilíngue para alunos surdos, conceituaremos o que significa estratégia pedagógica e quais os tipos existentes, segundo Anastasiou & Alves (2009), Ellis (1997), Monereo Font (2007), Unesco (2009), entre outros.

Anastasiou & Alves (2009) questionam se, diante de um quadro da imprevisibilidade, mudanças e incertezas atuais, o professor deve continuar a atuar na sala de aula como se fazia no século passado. Considerando que os

alunos, a cada ano, chegam à escola trazendo novas e diferenciadas experiências em sua história de vida, poderemos estar atuando, ainda, na “formatação” da aula como o fazíamos no tempo de Império? Como trabalhar as relações, os nexos, a construção de quadros teóricos práticos previstos nos currículos, nos Programas elaborados pelos órgãos responsáveis, superando a forma tradicional de relação entre professor, alunos e conhecimento? Quais as formas, os jeitos necessários?

Segundo ainda as autoras acima referidas, o contexto em que se constrói o trabalho docente é aquele em que o Professor se vê frente a frente com a necessidade e com o desafio de organizá-lo e operacionalizá-lo. É também nesse contexto relacional que se inserem as estratégias pedagógicas.

4.1. Então iniciando pela conceituação

Inicialmente, voltamo-nos para os termos habitualmente utilizados para referirem-se aos meios ou processos que o professor utilizará na aula. Assim, encontramos “técnicas, estratégias, ou dinâmicas” de trabalho em sala de aula usadas como sinônimos.

Anastasiou & Alves (2009) adotaram o termo “estratégias” como a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando à efetivação do processo de ensino. As autoras ainda pontuam aspectos referentes a esses termos tais como:

- Estratégias: do grego *estrategia* e do latim *strategia* é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.
- Técnicas: do grego *technikós*, relativo à arte. A arte material ou o conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo.
- Dinâmicas: do grego *dinamikós*, referente ao movimento e às forças, ou ao organismo em atividade ou, ainda, à parte da mecânica que estuda os movimentos. Pelo citado, verificamos a ênfase na atividade artística. Portanto, exige-se, por parte de quem a utiliza, criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal,

profunda, renovadora e uma capacidade de pôr em prática uma ideia valendo-se da faculdade de dominar o objeto trabalhado.

Diante disso, inferimos que o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os alunos se apropriem do conhecimento (Anastasiou & Alves, 2009). As estratégias visam à consecução de objetivos; portanto, há que se ter clareza de aonde se pretende chegar, naquele momento, com o processo de ensino. Por isso, os objetivos que o norteiam devem estar claros para os participantes envolvidos, professores e alunos.

Esses objetivos nortearão a reflexão dos caminhos percorridos na efetivação das ações executadas por professores, na consecução das estratégias. A partir das estratégias, aplicamos ou exploramos meios, modos, jeitos, formas de evidenciar o pensamento, respeitando às condições favoráveis para executarmos ou fazermos algo. Esses meios ou formas comportam determinadas dinâmicas, devendo-se considerar o movimento e as forças, e o organismo em atividade. Por isso, o conhecimento do aluno pelo professor e seu crescente autoconhecimento são essenciais para a escolha e a efetivação da estratégia, com seu modo de ser, agir, estar e sua dinâmica pessoal (Anastasiou & Alves, 2009).

Para Ellis (1997), método e técnica resultam na estratégia de ensino. Entretanto, os métodos é que auxiliam o professor a passar os conteúdos e atingir os objetivos de aprendizagem. Já a estratégia é o modo como o professor utilizará procedimentos e recursos didáticos a fim de ensinar.

Os métodos podem ser verbais, ativos (resolução de problemas), intuitivos (recursos audiovisuais) e de instrução programada. E as estratégias podem ser individualizantes – como o estudo dirigido, a aula expositiva e os exercícios individuais –, socializantes – a exemplo da dramatização, da pergunta circular e do estudo de caso – e, por fim, socioindividualizantes – como o painel integrado e o seminário.

O método é considerado um caminho e a técnica é a maneira de percorrer esse caminho (Ellis, 1997).

Para Monereo Font (2007:32), as técnicas podem ser utilizadas de forma mais ou menos mecânica, sem que para a sua aplicação se torne necessária a existência de um propósito de aprendizagem por parte de quem as utiliza. Já as estratégias, pelo contrário, são sempre conscientes e intencionais, orientadas para um objetivo relacionado com a aprendizagem.

A International Step by Step Association (2010) desenvolveu um conjunto de princípios e de indicadores, visando à criação de comunidades de aprendizagem, que constituem um suporte para a reflexão e discussão entre os profissionais, bem como para monitorização e melhoria das práticas. Para isso, a UNESCO (2009) informa que, a fim de apoiar as escolas, existem diversos materiais, muitos deles resultantes de estudos de investigação-ação, que constituem um suporte à recolha e análise de dados sobre a realidade de cada escola, bem como a implementação e monitorização dos processos de desenvolvimento.

Conjuntamente com as Estratégias Pedagógicas, os professores de LP também devem ser questionados sobre os recursos, materiais utilizados em seu fazer docente. Para a UNESCO (2009), esses materiais são baseados em questões, tais como: Os métodos de ensino são adequados? Os métodos de ensino são adaptados às idades dos diferentes grupos? Os professores são encorajados a trabalhar em equipe? Existe trabalho de projeto? Os materiais respondem às necessidades de todos os alunos? Os professores são incentivados a cooperar com pais e com a sociedade?

Segundo Leite da Silva Souza (2014), a didática é considerada arte e ciência do ensino, e não objetiva conhecer apenas por conhecer, mas procura aplicar seus princípios com a finalidade de desenvolver no indivíduo as habilidades cognitivas para torná-los críticos e reflexivos.

Leite da Silva Souza (2014) complementa, dizendo que é dever do professor garantir uma relação didática entre ensino e aprendizagem, tendo em mente a formação individual da personalidade do aluno. Por meio da aula, o docente organiza esse processo de ensino e transmite aos alunos o conhecimento adquirido durante seu processo de formação.

O trabalho docente é parte integral do processo educativo no qual os indivíduos são preparados para viver em sociedade. Assim, o educador deve formar alunos que sejam cidadãos ativos, reflexivos, críticos e participativos na

sociedade em que vivem. A didática tem grande relevância no processo educativo de ensino-aprendizagem, pois ela auxilia o docente a desenvolver métodos que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tornando mais fácil o processo de aprendizagem dos indivíduos.

Como afirma Leite da Silva Souza (2014), as estratégias pedagógicas são as formas como o professor de LP organiza as suas atividades de ensino e de seus alunos com a finalidade de atingir objetivos do trabalho docente em relação aos conteúdos específicos que serão aplicados. Elas regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, professor e alunos, cujo resultado é a assimilação consciente de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos.

Barros (2013) diz que já são amplamente conhecidos os problemas que os alunos surdos revelam no nível da leitura e escrita em Língua Portuguesa. Estes são transversais a todos os níveis etários e escolares. Porém, mais que conhecer as dificuldades, importa igualmente conhecer práticas, no sentido de amenizar essas mesmas dificuldades. Esse mesmo autor elaborou um Projeto de literacia em uma das Escolas de Referência em Lisboa, retratando a experiência vivenciada por ele e por outros professores na preparação, elaboração, implementação e resultados desse Projeto na educação dos alunos surdos. Esse Projeto, implementado durante o ano letivo de 2010/2011, teve como objetivo proporcionar o desenvolvimento no desempenho dos alunos surdos em termos de leitura e escrita em Língua Portuguesa e foi tomado como base epistemológica para a também elaboração do Projeto-Escola de Literacia em uma das Escolas de Referência localizada no Norte de Portugal (ver anexo da entrevista completa com uma das professoras participante entrevistada e responsável juntamente com o Coordenador da EREBAS na elaboração do mesmo) e selecionado para a nossa pesquisa doutoral.

Segundo Libâneo (1994), a escolha e a organização das estratégias pedagógicas devem corresponder à necessária unidade objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino e as condições concretas das situações didáticas. Segundo esse autor, essas situações dependem das ações imediatas em sala de aula, dos conteúdos específicos, de métodos peculiares de cada disciplina e assimilação. Além disso, essas estratégias implicam o conhecimento das características dos alunos quanto à capacidade

de assimilação de conteúdos, conforme a idade e o nível de desenvolvimento mental e físico, e suas características socioculturais e individuais.

A relação objetivo-conteúdo-método procura mostrar que essas unidades constituem a linhagem fundamental de compreensão do processo didático: os objetivos explicitam os propósitos pedagógicos intencionais e planejados de instrução e educação dos alunos para a participação na vida social; os conteúdos constituem a base informativa concreta para alcançar os objetivos e determinar as estratégias; as estratégias formam a totalidade dos passos, formas didáticas e meios organizativos do ensino que viabilizam a assimilação dos conteúdos e, assim, a consecução dos objetivos.

Segundo Xavier (2014), a expressão da criatividade no ensino e o exercício da inclusão educacional estão intrinsecamente relacionados. A ação de ensinar se funda em concepções e teorias sobre a aprendizagem e seus sentidos, oriundas da formação inicial e continuada, e das experiências pessoais e profissionais do professor. Assim, essas concepções traduzem expectativas sobre o sucesso escolar e interferem no grau de investimento docente para estruturar a sua prática, de forma a potencializar a aprendizagem e a participação dos alunos.

Ao se falar em práticas pedagógicas criativas, na perspectiva da inclusão em educação, essas expectativas são, segundo Xavier (2014), mediadas por três disposições essenciais: para o diálogo, para se colocar no lugar do outro e para articular teoria e prática. E essas disposições ampliam o olhar sobre o indivíduo que aprende e desafia o professor a abrir-se a novas experiências e à ambiguidade, valorizar a diversidade, não subestimar os erros e a tomar consciência do inacabamento humano.

Para Xavier (2014), desse modo, a expressão da criatividade no ensino tende a valorizar a singularidade do processo de aprendizagem, na medida em que favorece a motivação intrínseca e a autorregulação, conduzindo os alunos à consciência do que sabem, do que não sabem e do que necessitam saber; eleva a autoestima; desenvolve o autoconceito positivo e o sentimento de determinação para superar os próprios limites.

4.2. Afinal, qual (is) seria (m) a (s) estratégias possíveis de serem utilizadas pelos professores de LP como L2 para alunos surdos?

No trabalho docente, os professores selecionam e organizam suas estratégias, seus métodos e procedimentos didáticos de cada disciplina – no caso deste estudo, em relação à Língua Portuguesa.

A literatura apresenta vários tipos de estratégias pedagógicas, dentre as quais destacamos as principais que poderão ser utilizadas pelo professor de LP como L2 em sala de aula: de exposição pelo professor, de elaboração conjunta e estratégia desenvolvida com tecnologia de apoio entre outras.

Nessas estratégias, os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentados, explicados e demonstrados pelo professor. Além disso, há os trabalhos planejados individualmente, a elaboração conjunta de atividades entre professores (ouvintes e surdos) e formador/intérprete em LGP, e os trabalhos em grupo, visando à obtenção de novos conhecimentos. Designar os meios, recursos e materiais utilizados pelo professor para a organização e condução metódica do processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos segundo Libâneo (1994:173) é de suma relevância na Educação de alunos surdos.

Costa, Reis & Machado (2013) afirmam que o uso da tecnologia para o acesso a uma comunicação visual está em destaque, visto que as tecnologias se inserem, a cada dia mais, nos mais diferentes campos, inclusive na Educação. Atualmente, vivemos na era da tecnologia e, devido à popularização da internet, o acesso a todo tipo de conhecimento está facilitado. Nesse sentido, as tecnologias apresentam possibilidades na construção de ferramentas, as quais possam contribuir para a Educação Bilíngue de alunos surdos. A utilização de recursos tecnológicos se torna, assim, facilitadora no aprendizado dos alunos surdos.

Os estudos feitos por Basso e Masutti (2009) sobre o uso das tecnologias apontam que, para a construção de experiências visuais e ensino de línguas na atualidade, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm-se revelado como um importante campo a ser explorado. Mais que um mero uso de uma ferramenta de trabalho sofisticada, as experiências que utilizam as mídias tecnológicas têm ganhado terreno junto ao processo de

alfabetização e letramento. Os autores ainda afirmam que as TICs também têm sido muito utilizadas pela comunidade surda em suas atividades diárias de comunicação por meio do uso de sala de bate-papo e das mensagens via aparelhos celulares, transformando o uso dos códigos escritos, até então desconhecidos, em comuns.

Os recursos tecnológicos, dessa maneira, configuram-se como ferramentas potencializadoras na inserção dos alunos surdos em uma sociedade letrada, como mencionam Costa, Reis & Machado (2013).

Conforme Xavier (2014), dentre as estratégias pedagógicas adotadas por professores destacam-se as seguintes: a) a adequação do tempo, do espaço e dos materiais para atender as necessidades dos alunos; b) a realização de atividades que promovem a aprendizagem colaborativa; c) a criação de sistemas de monitoria entre os alunos, por meio dos quais os mais experientes auxiliam os menos experientes; d) o planejamento do processo de ensino, de forma a manter o interesse e o foco nos assuntos abordados; e) a diversificação das atividades e instrumentos de avaliação.

A questão que se coloca é que a criatividade e inclusão são vistas, em alguns casos, como “trabalho extra” e “obrigação”, e não como um direito e uma necessidade. É importante, contudo, destacar que o exercício da inclusão é um processo permanente que exige a assunção de compromissos e responsabilidades diante das mudanças, por parte dos professores, dos alunos, da família, enfim, de toda a comunidade escolar. Esses compromissos não se restringem a questões de ordem técnica sobre o “como fazer para incluir”. Envolvem, sobretudo, o debate crítico a respeito de quem são, onde estão e por que determinadas pessoas e grupos são alijados do direito de aprender (Xavier, 2014).

Oliveira (2001) chama atenção para o fato de que, ao percebemos as consequências de uma e de outra concepção de educação para os alunos surdos, torna-se claro o reconhecimento da língua gestual como base de trabalho com esses alunos, mesmo ao considerarmos que existem dificuldades para o aprendizado da mesma. Não podemos, no entanto, como defende essa autora, fazer dessas dificuldades uma justificativa para nos acomodarmos e engrossarmos o grupo para o qual os alunos surdos não são capazes de escrever textos estruturados, compreensíveis e lógicos. Além de refletir sobre

as práticas pedagógicas utilizadas e sobre os métodos educacionais que delas fazem parte, essa autora alerta para o fato de que precisamos nos instrumentalizar teoricamente, no sentido de conhecermos os variados estudos e enfoques que têm permeado as discussões sobre a educação de alunos surdos.

Segundo Mateus (2008), para tornarem eficaz o ensino da Língua Portuguesa na condição de segunda língua, as estratégias terão de levar em consideração os fatores intervenientes: língua natural (1ª língua), preparação dos professores, atitudes pedagógica e didática, materiais e instrumentos de ensino. Segundo essa autora, há uma estratégia que merece ser destacada: a formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua com o objetivo de fazê-los conhecer a língua natural dos alunos, ou seja, a primeira Língua, a Língua gestual, e as características da comunidade onde o aluno vive; de levá-los a conhecer os mecanismos que guiam a aprendizagem de uma segunda língua.

Mateus (2008) chama ainda a atenção para a necessidade de os professores de LP como segunda língua refletirem sobre as características desse tipo de ensino e encontrarem as estratégias adequadas à aprendizagem de uma língua não materna, visto que a aquisição dessa língua implica adquirir um novo sistema com vasto vocabulário, conhecimento pragmático associado a um novo conjunto de regras gramaticais e, muitas vezes, uma construção diferente do discurso hegemônico.

Karnopp & Klein (2007), em estudos sobre as atividades propostas ao ensino de leitura e escrita, ou seja, as atividades priorizadas em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de alunos surdos, encontraram, nas respostas das professoras entrevistadas, estratégias relevantes ao processo de ensino/aprendizagem da LP como L2, tais como: a) a utilização de diferentes tipos de textos da atualidade e de temas diversificados que respondem aos interesses dos alunos surdos; b) o relato de vida dos alunos e a dramatização de histórias em Língua de sinais, com posterior produção textual espontânea pelo aluno, em Língua Portuguesa, servindo de base para trabalhos posteriores de leitura e escrita; c) atividade com temática na Língua natural dos alunos surdos (L1), salientando o processo de leitura/escrita do aluno surdo e respeitando a relação que envolve a L1 e L2.

Obviamente que, para efetivarem essa proposta, foi preciso que as Professoras tivessem domínio da Língua de sinais, como alertam Karnopp & Klein (2007), pois o que detectaram, na maioria das vezes e a partir dos relatos dos professores de LP envolvidos neste estudo, é que os professores não têm fluência na língua de sinais, nem conhecimento da relação que envolve a Língua de sinais, L1, e a Língua Portuguesa, a L2, na educação dos alunos surdos. Além disso, como notificam Karnopp & Klein (2007), há de atentar-se para a concepção de língua, visto que, para pôr em prática atividades como as acima registradas, é preciso mudar a perspectiva de ensino da Língua Portuguesa, ou seja, entender que as práticas de tradução, de leitura e escrita devem ser o foco de uma língua em funcionamento, de uma língua em uso em um contexto real, e não um ensino baseado na repetição de palavras descontextualizadas, transcendendo o nível vocabular e frasal (Karnopp & Klein, 2007). É preciso entender-se que o uso da língua é muito mais do que a demonstração da capacidade de conhecimento mínimo das regras para comunicação entre indivíduos, da sintaxe e da gramática. A língua, enquanto sistema social e não individual, pressupõe a necessidade da interação com o outro para que seja significada (Moura, 2013).

O reconhecimento da LGP como L1 do indivíduo surdo contribuiu para que as pesquisadoras (Karnopp & Klein, 2007) refletissem sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e, assim, buscou-se desenvolver estratégias e práticas em prol do ensino efetivo do idioma. Dessa forma, pensar em práticas de ensino para um grupo, linguisticamente distinto e minoritário, é sempre uma questão delicada e complexa, segundo Moura (2013).

Devido a isso, a relação do aluno surdo com a escrita no âmbito escolar ainda se faz de forma resistente e não satisfatória. O fato é que, ao realizar construções em Língua Portuguesa na modalidade escrita, a grande maioria apresenta dificuldades e acaba criando resistência ao aprendizado.

Ainda há muito a dizer a respeito do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos. Não se pode, contudo, por conta dessa complexidade, deixar-se de reconhecer e garantir que os alunos surdos possam ser alfabetizados e letrados em sua primeira língua, pois essa é uma

condição *sine qua non* para um bom desempenho em uma segunda língua de modalidade escrita.

É importante, também, não perder de vista o fato de que, como defende Vianna (2010:17),

A escrita representará um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se a chance de integração ao mundo ouvinte e o acesso sistemático a rede de informações no meio social, tendo em vista que vivemos em uma sociedade na qual a leitura e escrita são fundamentais.

Para Moura (2013), é importante os educadores entenderem que pequenos textos, mesmo que sejam informais, são fontes ricas em elementos gramaticais. Isso possibilitará um grande número de propostas didáticas, como por exemplo, discutir a posição/organização lógica, em uma estrutura frasal, de acordo com a intenção que pretendem dar.

Já Alves Branquinho (2014) diz que as relevantes modificações sofridas pela sociedade no decorrer do tempo, dentre elas o desenvolvimento tecnológico e o aprimoramento de novas maneiras de pensamento sobre o saber e sobre o processo pedagógico, têm refletido principalmente nas ações dos alunos no contexto escolar, o que tem se tornado razão de dificuldade e insegurança entre professores e agentes escolares, comprometendo o processo ensino-aprendizagem.

O processo educacional sempre foi alvo de constantes discussões e apontamentos que motivaram sua evolução em vários aspectos, principalmente quanto à condução de práticas pedagógicas, metodologias de ensino e estratégias pedagógicas pelos professores e à valorização do contexto escolar formador para os alunos.

Nesse sentido, Gadotti (2000:4) afirma que

Enraizada na sociedade de classes escravista da Idade Antiga, destinada a uma pequena minoria, a educação tradicional iniciou seu declínio já no movimento renascentista, mas ela sobrevive até hoje, apesar da extensão média da escolaridade trazida pela educação burguesa. A educação nova, que surge de forma mais clara a partir da obra de Rousseau, desenvolveu-se nesses últimos dois séculos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo no campo das Ciências da Educação e das Metodologias de ensino. O conceito de “aprender fazendo” de John Dewey e as técnicas Freinet, por exemplo, são aquisições definitivas na história da pedagogia. Tanto a concepção tradicional de educação quanto a nova, amplamente consolidadas, terão lugar garantido na educação do futuro.

Portanto, diante de inúmeras transformações sociais, devido às quais informações e descobertas acontecem em frações de segundo, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos deve entrar na pauta das Escolas de Referência como um dos mais importantes aspectos a serem discutidos nesse processo, pois é nelas que são promovidas as mais importantes formulações teóricas sobre o desenvolvimento cultural e social dos alunos surdos.

4.3. O Professor da Língua Portuguesa

“O primeiro passo para uma educação de qualidade é o reconhecimento por parte do Professor da importância do seu trabalho” (UNESCO, 2001).

A escola contemporânea sofre com o desenvolvimento acelerado que ocorre a sua volta, em que as informações são atualizadas em frações de segundos, ocasionando, de certa forma, o desgaste e o comprometimento das ações voltadas para o aprimoramento do ensino. Isso torna a sala de aula um ambiente de pouca relevância para a consolidação do conhecimento e faz da vivência social o requisito primordial para a busca de aprendizado. Nessa direção, Hamze (2004:1) defende que

Como os educadores não devemos identificar o termo informação como conhecimento, pois, embora andem juntos, não são palavras sinônimas. Informações são fatos, expressão, opinião, que chegam as pessoas por ilimitados meios sem que se saiba os efeitos que acarretam. Conhecimento é a compreensão da procedência da informação, da sua dinâmica própria, e das consequências que dela advêm, exigindo para isso um certo grau de racionalidade.

O professor do século XXI deve ser um profissional da educação que elabora, com criatividade, conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Nessa era da tecnologia, os professores devem ser encarados e considerados como parceiros/autores na transformação da qualidade social da escola, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais que fazem parte e interferem na sua atividade docente. Cabe, então, aos professores do século XXI a tarefa de apontar caminhos institucionais (coletivamente) para o enfrentamento das novas demandas do mundo

contemporâneo, com a competência do conhecimento, com profissionalismo ético e consciência política. Só assim, estaremos aptos a oferecer oportunidades educacionais aos nossos alunos para construir e reconstruir saberes à luz do pensamento reflexivo e crítico entre as transformações sociais e a formação humana, usando para isso a compreensão e a proposição do real, sem nos deixarmos seduzir pelos caminhos deslumbrantes dos anúncios publicitários, pelas opiniões tendenciosas da mídia (Perrenoud, 2001).

Devemos ter em mente que os professores exercem um papel insubstituível no processo da transformação social. A formação identitária do professor abrange o profissional, pois a docência vai mais além do que somente dar aulas: constitui fundamentalmente a sua atuação profissional na prática social (Perrenoud, 2001).

Martins & Sá (2008) discutem que, tendo em conta que toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística e que os alunos precisam desenvolver capacidades para funcionar, efetivamente, a língua falada e escrita, então temos de assumir as tarefas de educação linguística como projeto coletivo e transversal. A transversalidade da língua portuguesa manifesta-se, por um lado, por meio do desenvolvimento, nos alunos, de competências importantes para o seu sucesso escolar e a sua integração socioprofissional a partir do processo de ensino-aprendizagem associado à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e, por outro lado, por meio do contributo que o ensino-aprendizagem nas outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares poderá dar para o melhor domínio da língua portuguesa, uma vez que esta é a língua veicular em que todo trabalho escolar se processa (Sá, 2006).

O cenário de educação inclusiva aponta a necessidade de uma prática pedagógica que tenha como referência o modelo antropológico, o qual considera os surdos como uma minoria linguística e cultural. O professor responsável pelo o ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2), antes de ser narrado como especialista, é um profissional cujo saber precisa sustentar-se nas indagações sobre a cultura que envolve essa manifestação linguística, sobre articulações necessárias para a formulação de um projeto político pedagógico que olhe a surdez como condição diferenciada,

mas não limitante para a construção do conhecimento (Coelho, Gomes & Cabral, 2007).

Segundo Martins & Sá (2008), a língua portuguesa é ainda a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no país. Desse modo, o seu domínio é também muito importante no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, na integração social, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania de todos aqueles que têm a língua portuguesa como língua estrangeira ou como segunda língua (L2), especificamente o aluno surdo.

De acordo com vários estudos realizados nessa área (Toffolo, Bernardino & Pinheiro, 2013; Rebelo, 2013; Pereira, 2013), é hoje inquestionável que o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua beneficia exponencialmente o aluno surdo, se houver uma plataforma linguística de base onde realizar ancoragens do que vai aprendendo e, mediado pelo Professor de LP como L2, as análises contrastivas realizadas entre as duas línguas permitem que o aluno adquira uma visão mais abrangente e significativa do fenómeno linguístico. Por outro lado, desejando-se que as duas línguas sejam complementares no contexto escolar, é necessário que haja articulação entre os professores das duas disciplinas: PL2 e LGP. Temas abordados na aula da primeira língua (L1), a LGP, podem ser retomados, para efeitos de registo escrito, na aula de segunda língua (L2), a LP. As particularidades gramaticais de uma das línguas podem ser alvo de uma reflexão e discussão na turma, sendo sempre contextualizadas pelo professor que, ao apresentar exemplos de uso desses aspectos do funcionamento da língua, poderá salientar as diferenças ou analogias na outra língua. Mas, para isso, torna-se evidente que, a fim de existir essa articulação, é necessário que os dois professores tenham um bom domínio da língua-alvo com a finalidade de que as abordagens e chamadas de atenção quanto às particularidades sejam credíveis e bem sustentadas (Rebelo, 2013).

Para Libâneo (1994), um professor que deseja ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade do aluno, sua linguagem, suas percepções e sua prática de ensino. Sem essas condições, o professor será incapaz de elaborar problemas, desafios, perguntas relacionadas com os conteúdos, pois essas são as condições para que haja

uma aprendizagem significativa. No entanto, a fim de que o Professor atinja efetivamente seus objetivos, é preciso que ele saiba realizar vários processos didáticos coordenados entre si, tais como o planejamento, a direção de ensino da aprendizagem e da avaliação (Libâneo, 1994).

Podemos dizer que o processo didático se baseia no conjunto de atividades do professor e dos alunos, sob a direção do professor, para que haja uma assimilação ativa de conhecimentos e desenvolvimento das habilidades dos alunos. Como diz Libâneo (1994), é necessário ao planejamento de ensino que o professor compreenda as relações entre educação escolar e os objetivos pedagógicos, e tenha um domínio seguro dos conteúdos os quais ele leciona, sendo capaz de conhecer os programas oficiais e adequá-los às necessidades reais da escola e de seus alunos.

É papel do professor planejar a aula, selecionar, organizar os conteúdos de ensino, programar atividades, criar condições favoráveis de estudo dentro da sala de aula, estimular a curiosidade e criatividade dos alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem.

A aula de Língua Portuguesa,

ao convocar todos os conhecimentos imprescindíveis a uma análise da língua e ao seu exercício, transmissão e fruição, apresenta-se, não como um somatório desses conhecimentos, mas sim apoiada numa transversalidade disciplinar que exige o recurso a inquietações pedagógicas e didáticas derivadas das práticas encontradas nessa transversalidade (Martins & Sá, 2008:235).

Se pensarmos no papel desempenhado pela língua portuguesa nas nossas vivências sociais, facilmente concluiremos que o seu adequado domínio é um fator essencial na formação dos cidadãos. Esse fato confere um lugar de destaque à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa no contexto do nosso sistema educativo, já que, segundo Sá (2006:29), o seu processo de ensino-aprendizagem deve “conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora”.

Isso mostra que a escola vem enfrentando um problema que de epidêmico passou a ser endêmico: as várias tecnologias que os alunos levam e usam na escola. E com os alunos surdos não foi diferente. Não é novidade

que, durante as aulas, os alunos atualizam seus perfis, curtem fotos de amigos, comentam publicações, assistem a vídeos, e tudo isso enquanto o professor explica o assunto. Diariamente, os professores precisam disputar com as tecnologias a atenção dos alunos. Assim, a estratégia de ensino por meio de um recurso tecnológico, “Facebook na sala de aula”, busca aproximar esses dois universos (Gomes, 2011).

Portanto, os professores de LP terão que adequar as suas estratégias às necessidades do mundo atual, para poderem ultrapassar os problemas detectados e contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos, futuros cidadãos (Martins & Sá, 2008).

Segundo Mendelsohn (1997:12),

As crianças nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo de seus alunos. Se a escola ministra um ensino que aparentemente não é mais útil para uso externo, corre um risco de desqualificação. Então, como vocês querem que as crianças tenham confiança nela?

A proibição feita por algumas instituições, em muitos momentos, causa situações conflituosas em sala de aula, o que termina por desgastar professores e alunos. O que fazer, então? Se proibir não é a solução, liberar também não é. Portanto, é preciso encontrar um ponto de equilíbrio para resolver essa questão.

Uma expressão muito utilizada – “Se não se pode vencê-los, junte-se a eles” – pode ser a sugestão para resolver esse impasse. Se não é possível proibir, vamos permitir a utilização, mas não de forma leviana. O ideal é vincular o uso da tecnologia à educação, e uma estratégia interessante é o uso do Facebook (P1 utilizou essa estratégia de ensino/veja documento F).

Gomes (2011) cita algumas sugestões que podem fazer o Facebook tornar-se um forte aliado dos professores de Língua Portuguesa. Os filmes despertam muito interesse nos alunos e, se suas exibições forem aliadas ao Facebook, isso trará um retorno de aprendizagem positivo.

Ainda segundo Gomes (2011), os gêneros textuais também podem ser trabalhados aliados ao Facebook. Para essa autora, outra sugestão é apresentar casos reais em que a falta de domínio da Língua Portuguesa

(escrita) no caso dos alunos surdos leva-os, muitas vezes, hábeis em outras instâncias, a serem desclassificados de concursos e de processos seletivos.

Como já havíamos falado anteriormente, reconhecemos a necessidade de o professor de Língua Portuguesa ser um profissional especializado, necessariamente possuidor de uma sólida e atualizada formação científica no campo da linguística (o conhecimento fonológico, lexical e morfossintático), da pragmática (conhecimentos relativos à situação de comunicação – imagem do destinador/leitor, objetivos comunicacionais, etc.), da semântica (as estratégias de construção de sentido dos discursos nas formas falada e/ou escrita), da psicolinguística (o conhecimento dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem) e da sociolinguística (os fatores culturais que condicionam a produção das mensagens orais e escritas na sociedade) para lidar com alunos surdos que têm a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) na modalidade escrita. Para efeito, é fundamental que o Professor de Língua Portuguesa tenha consciência de que uma parte considerável dos saberes, envolvidos na compreensão e na produção oral e escrita, supõe a aprendizagem e o treino de competências muito finas por parte dos alunos; que compreenda que essa responsabilidade lhe cabe primordialmente e seja capaz de a desempenhar com eficácia (Leal, 2009).

Segundo Nogueira (1989), para que o processo de ensino-aprendizagem possa desenvolver-se nos termos e com os objetivos enunciados, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa possua conhecimento pedagógico geral e conhecimento didático da área consistentes, permanentemente revisitados, atualizados e (re)construídos. Esse conhecimento lhe permitirá ser eficiente e autônomo na seleção, programação e desenvolvimento das estratégias e mecanismos adequados/necessários à consecução dos objetivos que se propõe cumprir junto aos alunos pelos quais é responsável, na seleção e conciliação relevante das diversas modalidades de trabalho e dos recursos educativos disponíveis. Assim, deve incluir as novas tecnologias de informação na adequação da informação exigida pela complexidade dos conteúdos e competências que lhe cumpre fazer aprender na área ao desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos seus alunos. Para tal, deve proceder às adaptações ditadas por um processo em que se cruzam diferentes estratégias, ritmos e estilos de aprendizagem, bem como à seleção e

à construção dos materiais pedagógicos adequados aos objetivos educacionais, aos contextos em que atua e aos alunos.

Gonçalves & Festa Vidal (2013) pesquisaram sobre a metodologia do professor no ensino de alunos surdos para conhecerem a realidade dos procedimentos metodológicos utilizados para alunos surdos de uma Escola em Curitiba/Brasil. Foram observadas as práticas e estratégias metodológicas dos professores no planejamento das aulas para obter-se um panorama do ensino atual. Os autores acima citados concluíram que as escolas, além de inclusivas e de garantir os recursos necessários ao aluno surdo, precisam ter professores capacitados e comprometidos com a educação de todos os alunos, especialmente dos alunos surdos.

De acordo com Frias (2010:13), a inclusão dos alunos surdos na escola deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condigam com as necessidades do aluno surdo. Essa inclusão requer também elaboração de trabalhos que promovam a interação em grupos na sala de aula e um espaço físico adequado a circulação de todos.

Ainda para Frias (2010), a inclusão deve ocorrer, mesmo que existam desafios, com garantia de oportunidades aos alunos surdos iguais aos dos alunos ouvintes. A presença do aluno surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem desse aluno. Cabe também aos professores criar condições para que a escola promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos dessa instituição: ser um espaço que favorece a inclusão escolar.

Mas ainda temos muitos empecilhos para que haja essa promoção, e um dos mais complexos é o fato de os professores não estarem aptos a aprender a LGP por ser forte o preconceito que ainda cerca a questão da surdez. Isso implica a visão que se tem das pessoas surdas que não aprendem a falar como a maioria: limitadas, primitivas e incapazes.

Por isso, esta pesquisa se propôs a conhecer a realidade na qual se encontram esses profissionais. Para isso, entrevistamos os professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) a fim de sabermos quais estratégias pedagógicas eram utilizadas no processo de ensino-aprendizagem

desta Língua para os alunos surdos nas EREBAS escolhidas para o desenvolvimento do nosso estudo doutoral.

Segundo Magalhães & Stoer (2001; 2003), historicamente, a formação dos professores de Educação Especial caminhou em descompasso com a formação geral de professores da educação regular, ou seja, tem ocorrido em oposição à de professores “comuns” do ensino fundamental, das séries iniciais e do ensino infantil. Têm-se formado, assim, professores especialistas nas diferentes necessidades especiais. Isso deu origem a um “tipo” de formação com concepções distorcidas sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, como se houvesse bases pedagógicas e processos didáticos extremamente diferenciados para se lidar com a aprendizagem desses alunos.

Contudo, entender e fazer da Educação um espaço/tempo em que não haja restrições à afirmação e realização das características e aspirações individuais e sociais de todos os alunos levanta dúvidas, dificuldades e perplexidades. Assim, se parece existir um largo consenso quanto à necessidade de se promover uma Educação que seja digna e desenvolva as capacidades e necessidades individuais e sociais de todos os alunos, o mesmo não se pode dizer quanto aos modos de conceber, de caracterizar e, sobretudo, de concretizar esse grande objetivo educacional inadiável: a afirmação de uma formação para professores na educação inclusiva.

De fato, o conhecimento da atual situação educativa dos alunos em geral e, muito particularmente, dos alunos surdos, mostra-nos que, em grande parte das escolas portuguesas, muitos dos objetivos e princípios da escola inclusiva, enunciados pelos políticos e teóricos da Educação, ainda estão em fase de aplicabilidade (Cortesão, 2001; Melro & César, 2002).

No que diz respeito à educação dos alunos surdos, apesar de se ter assistido a grandes mudanças, a situação deles continua a levantar problemas (Freire & César, 2002, 2003; ME/DGIDC, 2007, ME/DGIDC, 2009). Se, por um lado, há que se referir o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa na Constituição da República Portuguesa, a aceitação do sistema bilíngue e a criação das Unidades de Apoio à educação de crianças e jovens surdos nos estabelecimentos públicos do ensino Básico e Secundário (Reis, 2002), por outro lado, estudos científicos indicam-nos que os surdos ainda permanecem

como um grupo minoritário, linguisticamente desfavorecido, conforme afirmam Quadros & Schmiedt (2006).

Amaral e seus colaboradores (1994:24) referem que apenas uma minoria possui o nível de escolaridade obrigatório, enquanto

a grande maioria dos alunos surdos profundos continua a registrar não só um atraso significativo relativamente aos ouvintes da sua idade, como mais de 40% dos jovens e adultos surdos se encontra numa situação muito próxima do analfabetismo.

Ao final de todas as discussões, professores, é bem possível que algumas mentes, antes enfraquecidas, contaminadas pela repulsa que muitos têm do estudo da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos, aos poucos se tornem mais abertas, e os propósitos, em relação ao aprimoramento de algumas habilidades, tornem-se mais priorizados, haja vista que saber falar e escrever corretamente, sobretudo adequando tais habilidades às situações formais de interlocução, é, sem dúvida, dever de qualquer usuário da Língua Portuguesa.

4.4. O Ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) no contexto bilíngue para alunos surdos

A abordagem educacional bilíngue para alunos surdos, desenvolvida a partir da década de 1980, em decorrência das pesquisas sobre as Línguas Gestuais e acerca das comunidades surdas, considera que a Língua Gestual é a primeira língua (L1), e a majoritária da comunidade em que está inserido é a segunda língua do surdo. Dessa forma, a Língua Portuguesa (LP) passa a ser vista como uma segunda língua (L2), como uma língua instrumental, cujo ensino objetiva desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita (Quadros, 1997).

Ao assumirmos a perspectiva de uma educação bilíngue, que não se limita a aspectos linguísticos, psicológicos e pedagógicos, mas implica questões sociais, políticas e culturais, registramos o que Felipe (1995:61) e Skliar (1999:147) afirmam sobre alguns fatores importantes na implementação dessa abordagem educacional. Dentre outros, destacamos o que, no momento, é mais relevante para a nossa pesquisa: a construção de uma metodologia

para o ensino da segunda língua, considerando as interferências da língua gestual na escrita da língua oral e o papel da interlíngua produzida pelos alunos surdos no processo de aprendizagem da segunda língua, após a aquisição da primeira língua.

Há várias experiências de educação bilíngue para surdos que visam atender a esse direito da pessoa surda. No entanto, as diferentes experiências continuam reproduzindo um modelo de reparação e de tratamento da pessoa surda, conforme salientam Quadros (1997) e Skliar (1997; 1998).

Segundo Rebelo (2013), não só em Portugal como em outros países, a mudança de paradigma educativo, decorrente das propostas das investigações científicas das últimas décadas nas áreas das Ciências da Educação, veio proporcionar ao aluno surdo um ensino que lhe reconhece o direito à diferença, assegurando-lhe o pleno desenvolvimento cognitivo e comunicativo, e garantir o direito de igualdade no acesso ao currículo e, por extensão, à vida na sociedade ouvinte.

É sabido que, em Portugal, o documento legal que legitima claramente a filosofia bilíngue para a educação dos alunos surdos é o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Esse Documento instituiu a criação de Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), determinando igualmente a introdução de áreas específicas no currículo dos alunos surdos: LGP como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2).

Contudo, de acordo com Rebelo (2013), os alicerces do projeto educativo bilíngue viriam a ser reforçados, em 2011, com a homologação do Programa de Português Língua Segunda (PL2) para Alunos Surdos, para os Ensinos Básico e Secundário (Batista et al., 2011). É hoje uma evidência incontornável que a LGP deve ser a primeira língua dos alunos surdos, mas tal constatação não desvirtua a importância da LP como língua de acesso à relação com o mundo ouvinte. Além disso, o desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação implica que a escrita adquira novos contextos de utilização no quotidiano.

Todo e qualquer programa curricular concebido para o ensino de uma língua segunda deve supor a planificação de atividades de contexto de uso de língua, o mais próximo possível, das reais necessidades da sua utilização em

sociedade. De igual forma, o ensino da segunda língua, neste caso, a Língua Portuguesa, deve revestir-se de propostas significativas para o aluno surdo, motivando-o a ler e a escrever com diferentes sentidos e intencionalidades, conforme nos diz Rebelo (2013).

O Programa de Português L2 (PL2) para Alunos Surdos foi elaborado para o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário (Batista et al., 2011). Esse Programa estrutura-se numa matriz comum e não se verifica uma visão estanque dos quatro ciclos – antes se evidencia uma progressão entre eles. Cada ciclo é visto como uma unidade dentro da qual se distribuem os vários conteúdos programáticos, e a gestão do Programa é realizada por cada escola autonomamente, que o articula e implementa-o, considerando o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Turma e o Programa Educativo Individual.

Na investigação realizada como pesquisa doutoral, pudemos conhecer a realidade efetiva na aplicabilidade desse Programa de Português (PL2) em duas EREBAS localizadas no Norte de Portugal.

O Português escrito complementa a LGP, “como seu suporte gráfico, e tem a função de permanência, de registro dos conceitos, da informação, dos saberes” (Baptista et al., 2011: 17). Segundo Baptista e colaboradores (2011), o Programa de Português L2 é hoje uma evidência incontornável que

a LGP tem de ser a primeira língua dos surdos pela simples razão de que é a única acessível nos primeiros anos de vida. (...) Mas o fato de a LGP ser a primeira língua dos surdos não retira a importância da LP como porta de acesso à relação com o mundo ouvinte, começando nos pais e no meio onde vive (Batista et al., 2011:18).

Ainda segundo Rebelo (2013), o professor da disciplina de PL2, enquanto agente de desenvolvimento curricular, tem a responsabilidade de operacionalizar o que está disposto no Programa, tendo em conta a realidade educativa da sua escola e os alunos surdos a quem leciona.

Na aula de PL2, determinados termos, sobretudo os que dizem respeito aos aspectos gramaticais, os que se referem à linguística textual e à literatura, não têm ainda gesto correspondente em LGP ou, existindo, não estão estabilizados. Por isso, a criação desse material proporcionará uniformidade, relativamente ao uso de terminologia nas práticas dos professores de LP como L2 e beneficiará os alunos surdos, que poderão aceder ao termo aprendido na

aula, por meio do Português escrito e do vídeo em LGP, conforme afirmam Morgado (2013) e Rebelo (2013).

Os autores do Programa de Português L2 (Batista et al., 2011) tomam como referência o modelo antropológico, que considera os surdos como uma minoria linguística e cultural. Defendem, por isso, o ensino do Português enquanto segunda língua numa perspectiva de educação bilíngue. Como está explícito no “Manual de Apoio à Prática para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos” (Almeida et al., 2009), advoga-se uma pedagogia da diferença.

O professor ouvinte não pode ensinar um surdo como ensina um ouvinte. Quando ensinamos uma criança surda ou um jovem surdo, temos de utilizar o olhar. A pedagogia tem de utilizar fortemente o olhar. Todo o processo de ensino aprendizagem do surdo deve, de uma forma natural, funcionar com esta sua potencialidade extraordinária, adequando o nosso olhar ao seu (Almeida et al., 2009: 39).

Gomes (2012) destaca que o conceito de “língua segunda” não implica um estatuto de inferioridade, apenas remete a um momento diferente no acesso à sua aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, Batista e colaboradores (2011: 7) afirmam que

O percurso linguístico natural dos surdos não tem a ver com a importância relativa da LP ou da LGP. Tem a ver com as características físicas e com as possibilidades de acesso à linguagem em geral e às línguas em particular. As duas línguas são fundamentais para a criança surda, mas é distinto o momento de acesso a cada uma delas.

Segundo Fiorin (2008:23), é preciso compreender que

Não basta saber que o significa cada uma das unidades da língua que compõem esse enunciado, para apreender seu sentido. É preciso perceber as relações dialógicas que ele mantém com outros enunciados do discurso.

Assim, o usuário da língua deve ser capaz de compreender que o enunciado é mais do que um sistema de regras. E, quando se trata do aluno surdo inserido nesse sistema social, a língua portuguesa ganha um lugar de destaque (Moura, 2013).

Essa compreensão nos reporta a um fragmento da Carta de São Paulo aos Coríntios:

Há no mundo uma quantidade de línguas e todas elas são compreensíveis. Se, porém, não conheço o sentido das palavras, serei como um estranho diante daquele que fala e também o que me fala será para mim um estranho (Primeira Carta de São Paulo aos Coríntios 14,10-11).

Como já dito anteriormente, a produção escrita dos alunos surdos é foco de muitas pesquisas que procuram demonstrar as principais dificuldades dos alunos surdos. Entre elas, destacam-se a ausência de artigos, flexões verbais e organização frasal que não corresponde à ordem convencional da Língua Portuguesa. Ao produzirem suas frases, obedecem à hierarquia semântica, ou seja, os conteúdos de maior significação e importância são colocados em destaque no início da oração. Além da organização frasal, encontramos, segundo Moura (2013), nos enunciados, a ausência de determinantes e marcações de gênero bem como o uso equivocado de verbos e de preposições.

Isso ocorre devido ao fato de que, ao produzirem enunciados, os alunos surdos elaboram textos escritos com base nas habilidades desenvolvidas em sua primeira língua. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua, conforme estudos feitos por Quadros (2006). Nesse processo de aprendizagem, é possível identificar estágios de interlíngua, como afirma Ellis (1997:10):

Entre a primeira e a segunda língua, vários autores identificam a existência da interlíngua, um sistema que apresenta características linguísticas específicas com diferentes níveis de sofisticação até se aproximarem da língua alvo, no caso, a língua gestual portuguesa.

Assim, Vygotsky (1988) reivindica que a aprendizagem de uma língua é um processo socialmente mediado. A mediação é um princípio fundamental, e a língua é um artefato cultural que medeia as atividades psicológicas e sociais.

Dessa forma, relativamente à estrutura dos Programas de PL2, são enunciadas finalidades que abrangem os quatro ciclos. Apesar de nesta investigação doutoral não nos atermos a uma análise do Programa (PL2) em si, achamos relevante expor as quatro finalidades que o norteiam os quatro ciclos.

A primeira finalidade desse Programa é promover uma educação academicamente desafiadora, mas acessível e em que os alunos desenvolvam um sentido positivo de autoestima e uma literacia fundada em bases sólidas. A

segunda finalidade é favorecer uma educação bilíngue e bicultural, de modo a formar cidadãos competentes e integrados, tanto na comunidade surda, como na ouvinte. A terceira finalidade é dotar os alunos de competências que lhes permitam ser pensadores críticos, criativos e reflexivos, capazes de tomar decisões e de resolver problemas, cooperando e colaborando efetivamente uns com os outros a fim de alcançarem objetivos comuns em situações de vida e de grupos que refletem diferenças culturais, sociais e acadêmicas. Finalmente, a quarta finalidade desse Programa é contribuir para facilitar o início de um projeto de vida baseado nos interesses, capacidades e características dos alunos, incorporando o conhecimento e a defesa dos seus direitos e mobilizando os recursos disponíveis para uma realização pessoal efetiva (Batista et al., 2011).

Os quatro ciclos do Programa de Português (PL2) apresentam Domínios Temáticos de Referência, eixos que contextualizam as aprendizagens e em torno dos quais se aglutinam os temas referentes à comunicação, pressupondo-se a adoção de uma metodologia próxima da que é utilizada no ensino das línguas estrangeiras. Para o 1º, 2º e 3º ciclos, os Domínios Temáticos de Referência são os mesmos.

Portanto, o Programa baseia-se na filosofia educativa de caráter bilíngue, defendendo a aprendizagem lexical por unidades temáticas na medida em que pressupõe a aquisição e aprendizagem prévias desse mesmo léxico na L1, a LGP. Logicamente, o trabalho articulado entre as duas disciplinas, PL2 e LGP, deve existir para que os mesmos temas sejam estudados nas duas aulas de língua e, assim, viabilizem o desenvolvimento das competências bilíngues que mutuamente se consolidam (idem: 20).

A criação e a aplicação do Programa de PL2 para alunos surdos representam uma das respostas para o ensino desta população, há muito desejada pelos professores de LP como L2 das EREBAS pesquisadas, o que constitui também o enquadramento teórico natural e previsível decorrente da adoção de um novo paradigma na educação dos alunos surdos. Faz, portanto, dois anos que as Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) seguem a planificação prevista com adaptações no referido programa, colocando em prática algumas das sugestões metodológicas

enunciadas no Programa de Português (PL2) pelo Ministério da Educação (Batista et al., 2011).

No entanto, a recente aplicação – ainda não perfez um ciclo completo de execução – não nos permite tecer grandes considerações, aferir sua pertinência e adequação ao perfil da população escolar surda na dimensão nacional. Só nos é possível, portanto, levantar algumas questões relativas à realidade observada no contexto do ensino de LP como L2 na perspectiva dos professores da LP como L2 dos 1º, 2º e 3º ciclos das EREBAS pesquisadas, ao fazerem uso de estratégias pedagógicas facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem da LP como L2 (idem: 21).

Entendemos, pois, que a LGP (Língua Gestual Portuguesa) deverá ser utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa e não enquanto direito, que se justifica por si só, de a pessoa surda usar a sua língua, uma língua que traduz a experiência visual.

Segundo Gomes (2012), com a introdução da LGP como primeira língua dos alunos surdos em ensino bilíngue, a Língua Portuguesa passou a enquadrar-se no currículo destes alunos como língua segunda, implicando a existência de um programa curricular próprio. Esse programa não foi, no entanto, publicado ao mesmo tempo que o Programa Curricular de LGP.

Foi apresentado para discussão pública em abril de 2010, promulgado em fevereiro de 2011 e entrou em vigor apenas no ano letivo 2011/2012, para o 1º, 5º, 7º e 10º anos de escolaridade. No enquadramento teórico do Programa de Português L2, salienta-se que a criação desse programa se baseia no pressuposto de que os alunos surdos necessitam de metodologias próprias, consoantes a sua especificidade, “uma abordagem visual do ensino, enquadrada por uma pedagogia surda” (Baptista et al., 2011: 4).

Relembra-se ainda que tal proposta não surge de “decisões políticas infundadas ou de interesses que não são os dos surdos” (ibidem).

Pelo contrário, as mudanças propostas são

o resultado da investigação científica das últimas décadas nas áreas das ciências médicas (neurobiologia da surdez), das ciências da linguagem (linguagem e línguas gestuais) e das ciências da educação (aptidão para a linguagem e ambientes de aprendizagem adequados à educação de surdos) (Baptista et al., 2011: 4).

As implicações do reconhecimento do direito linguístico dos surdos a terem acesso à sua língua são as seguintes: aquisição da linguagem; a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica; a língua como parte da constituição do sujeito, significação de si e reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais – conforme defende Vygotsky (1978); a língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa, ou seja, ensinada, na alfabetização e nas disciplinas de língua gestual, como parte do currículo da formação de pessoas surdas; e, por fim, a língua portuguesa como segunda língua (alfabetização e letramento).

Os professores não acreditam que, por meio da LGP, seja de fato possível discutir avanços científicos e tecnológicos que devem ser trabalhados pela escola. Assim, delega-se à escrita o papel de assumir tal função e, mais uma vez, sobrepõe-se a Língua Portuguesa (língua majoritária) à LGP, como aconteceu ao longo da história de educação dos surdos e ainda acontece (Fischer & Lane, 1993). No entanto, essa situação reflete muito mais uma realidade semelhante à do ensino da Língua Portuguesa no ensino regular, que também tem fracassado, observando-se, é claro, as peculiaridades da LGP.

A aquisição da linguagem por crianças surdas deve ocorrer por meio de uma língua viso-espacial, ou seja, por meio da Língua Gestual – no caso de Portugal, Língua Gestual Portuguesa, a LGP. Isso independe de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do Português, aquisição de conhecimento etc.), pois é algo que deve ser pressuposto na educação de alunos surdos (Rebelo, 2013; Sim-Sim, 2005; Morgado, 2013). No caso da LGP, os surdos adquirem-na normalmente por meio do contato com outros surdos também usuários dessa língua. Essa aquisição ocorre com grande êxito, assim como acontece com ouvintes, quando expostos à língua da comunidade em que estão inseridos. A LGP é considerada, portanto, língua natural para os surdos, pois eles apresentam plenas possibilidades de desenvolvê-la sem dificuldades.

Por isso, concordamos com outros autores para os quais a LGP é, ou pelo menos deveria ser, L1 para a maioria dos surdos portugueses – conforme postula Coelho (2010) em vários estudos –, se não houvesse uma defasagem muito grande em relação à aquisição da língua natural dos surdos.

Levando em consideração que, hoje, quase a totalidade dos surdos no 1º, 2º ciclos já domina a LGP, resta-lhes adquirir a Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois vivem em um país que tem essa língua como oficial. Nesse caso, iremos considerá-la como segunda língua (L2).

Pereira (2013) diz que, na literatura sobre a educação de alunos surdos, muitas vezes se confundem abordagens de ensino com abordagens de exposição à língua. O estabelecimento de abordagem a ser adotada no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos deve se fundamentar, principalmente, na concepção de língua que será escolhida.

Até a década de 1980, predominou a concepção de língua como um código por meio do qual um emissor comunica mensagens a um receptor. A principal função da linguagem, segundo essa concepção, é a transmissão de informações. De acordo com essa concepção, o texto é visto como produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este o conhecimento do código. A leitura se caracteriza como decodificação de mensagem e a escrita, como codificação de mensagem a ser decodificada por um outro leitor. A ideia central é que, conhecendo o código, o aluno surdo pode compreender e usar corretamente a língua. Dessa forma, no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, assim como para os aprendizes de línguas estrangeiras, ensinavam-se as palavras e prosseguia-se com a utilização delas em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e repetição, esperava-se que os alunos surdos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem (Pereira, 2013).

No caso específico dos alunos surdos, a preocupação dos professores em ensinar a Língua Portuguesa levou-os a trabalharem intensivamente o vocabulário com seus alunos. O foco nas palavras resultou na tendência aos alunos surdos se aterem a cada palavra individualmente, sem relacioná-las às outras no texto. O grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava desânimo nos alunos surdos e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como difícil e deles como incapazes de ler. Já os professores, por sua vez, evitavam propor textos para os alunos lerem e, quando o faziam, geralmente eram textos adaptados e simplificados, tanto em relação ao vocabulário como às estruturas

sintáticas, visando à compreensão deles pelos alunos. Com pouca leitura, o conhecimento da Língua Portuguesa não se ampliava e os alunos apresentavam cada vez mais dificuldades para ler, até se tornarem completamente desinteressados pela leitura (Pereira, 2013).

Já em relação à escrita, ainda segundo a mesma autora acima citada, a ênfase no ensino estruturado da língua e a falta de leitura resultaram no uso de frases estereotipadas, usadas de forma mecânica, nas quais se observava desorganização morfosintática acentuada, frases desestruturadas, sem elementos de ligação, flexões, entre outros elementos. Era como se os alunos surdos aprendessem mecanicamente a língua, de fora para dentro, sem conseguirem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento. As dificuldades eram tão gerais que passaram a atribuí-las à surdez. Assim, os alunos surdos foram representados como incapazes de atribuir sentido à leitura e de produzir sentido na escrita.

Mas, nos anos 1980, por influência das ideias de Vygotsky (1988), a linguagem passou a ser concebida como atividade, como lugar de interação humana, de interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Segundo essa concepção, a língua não está pronta de antemão, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, mas é (re)construída na atividade de linguagem. Produzir linguagem significa, de acordo com essa concepção, produzir discurso. O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio do texto, considerado produto da atividade oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja a sua extensão (Pereira, 2013). Como atividade discursiva, o foco é colocado no texto, e não nos vocábulos, e o objetivo deixa de ser a condução do aprendizado pelo professor e passa a ser o resultado do processo interativo entre professores, alunos e textos. São as situações de uso da escrita que possibilitam a apreensão da sua convencionalidade.

O professor deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, o de detentor do conhecimento, para assumir o papel de parceiro, ajudando cada aluno a progredir no processo de aprendizagem. Para Pereira (2013), a adoção da concepção de língua como atividade discursiva pela escola trouxe mudanças para o ensino da Língua Portuguesa a alunos surdos. O ensino da língua deixou de obedecer a padrões preestabelecidos

pelo professor, que passou a expor os alunos surdos à Língua Portuguesa escrita sem a preocupação de ensiná-los.

Assim, é possível se delinearem duas abordagens de ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos: uma que valorizava o código e outra que valorizava, e ainda valoriza, a atividade discursiva. O professor que valorizava o código se preocupava em ensinar seus alunos a estruturar adequadamente as suas frases. Já os professores que valorizavam a atividade discursiva tinham como preocupação central que os alunos usassem a Língua Portuguesa escrita e, para isso, ele deveria expô-los a atividades de leitura, visto que é por meio da visão que os alunos surdos poderão aprender a Língua Portuguesa escrita (Pereira, 2013; Manguana, 2013).

De acordo com Dias Jr. (2010), o processo de aquisição da Língua Portuguesa pelo surdo é complexo, visto que a LGP é adquirida visualmente, sendo, pois, expressa por gestos; enquanto que, na outra língua, a recepção é, principalmente, auditiva, e as modalidades de expressão são a fala e a escrita.

Compete, assim, ao professor desenvolver o processo ensino-aprendizagem com o aluno surdo. Para isso, ele deverá adotar a mesma proposta curricular apresentada aos demais alunos e, nessa proposta, devem ser feitas as adaptações necessárias a fim de possibilitar-se o acesso do aluno surdo ao currículo. Nesse sentido, é importante a utilização da Língua Gestual Portuguesa (LGP), de técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação compatíveis com as necessidades do aluno surdo (Decreto-Lei Nº 3/2008), sem alterar os objetivos da avaliação e o seu conteúdo, ou seja, maior valorização de conteúdo em detrimento da forma da mensagem expressa (Carvalho, 2006).

Ao longo do processo da aprendizagem da escrita (LP/modalidade escrita), o português, enquanto segunda língua (L2), apresentará vários “estágios de interlíngua” (Quadros & Schmiedt, 2006) e, como está definido no Programa de PL2, sugere-se que o Professor planifique e desenvolva atividades diversificadas (Castro, 2014) e sistemáticas com o intuito de desenvolver essa competência basilar. O treino regular da escrita constitui um eixo estruturante da aula de PL2 (Rebelo, 2013).

Para Castro (2014), as atividades diversificadas são importantes aliadas para o ensino da Língua Portuguesa e deverão estar adequadas aos interesses não só dos professores, mas também dos alunos. Podem ainda ser usadas

como ferramentas eficientes no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para os alunos surdos.

Como dizia Paulo Freire (1970:178), “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Para Nóvoa (2001:237), é relevante que os professores possam exercer a prática de sala de aula com a convicção de que “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

Mas, será que os professores de Língua Portuguesa pensam dessa forma? Como andam suas práticas educativas em sala de aula? Essas parecem perguntas simples, mas é provável que muitos professores se caleem diante dessas indagações.

Assim que se formam, são tomados pela empolgação e pela vontade de serem professores que façam a diferença, professores ávidos por buscar novas linguagens para atingir em cheio o público de alunos. Contudo, com o passar do tempo, é muito comum que o discurso se esvazie e que fiquem acomodados aos recursos que, indiferentes às dificuldades, permanecem ali: quadro, giz, livro didático, papel e caneta etc.

Será que os professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos já pensaram no quanto o ensino burocrático da Língua Portuguesa (LP) pode causar o desinteresse de seus alunos?

Entendamos por ensino burocrático a famigerada educação bancária, conceito criado por Paulo Freire (1970) para definir certas práticas educativas. A educação bancária é aquela em que o professor transmite seu conhecimento como se os alunos fossem apenas receptáculos, eliminando, assim, qualquer possibilidade de construção de uma educação dialógica. Os alunos não são convidados a conhecer, apenas memorizam, decoram, repetindo um processo mecânico que em pouco contribui para a formação de pessoas críticas e ativas. Para imaginar quanto a educação bancária pode ser opressora, basta recorrer aos seus próprios registros enquanto aluno: sempre existe aquele professor que nos marcou negativamente, cuja aula detestávamos especialmente porque nelas éramos meros ouvintes. Recorrendo à memória, acreditamos que poucos dirão que esse é o modelo de professor que se espera ser (Castro, 2014).

Ao lecionar a Língua Portuguesa, o professor pode experimentar novas propostas de ensino. Experimentar significa conhecer, pesquisar e analisar. Não basta seguir um método amparado na intuição, naquilo que achamos ser conveniente, atrativo etc. O professor precisa manter-se curioso, um estudioso da disciplina que leciona e, sobretudo, entender que não existe conhecimento estático, precisa correr atrás de formação para oferecer o melhor aos seus alunos. Claro que existem as adversidades, as intempéries da profissão, mas se deixar acomodar em face desse discurso não contribuirá em nada com suas ações (Castro, 2014).

É preciso, portanto, pensar como Nóvoa (2001) no diz respeito à pedagogia que, para esse autor, é considerada uma “teoria prática” a qual permite aos professores organizarem o seu trabalho com coerência e sentido. A pedagogia é essa espécie de filtro que permite aos professores simplificarem, tornarem acessível o que ensinam sem caírem no simplismo, na banalidade.

Diante dessas considerações, é preciso entender que a Língua Portuguesa se torna importante na modalidade escrita quando apresenta a função de permanência, de suporte conceitual, de registro da informação, dos saberes e do conhecimento. Mas, só com a aquisição/aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua é possível a aprendizagem dela. Somente por meio de um processo educativo que conjugue equilibradamente as disciplinas de LGP e a Língua Portuguesa como segunda língua, de forma articulada e complementar, especificamente para os alunos surdos, é possível realizar-se a aquisição/aprendizagem.

Dessa forma, no 1º ciclo do Ensino Básico, é fundamental que a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, seja lecionada como segunda língua para os alunos surdos, seguindo seu currículo, e não como uma língua estrangeira segundo o manual de apoio à prática (Almeida et al., 2009). A carga horária atribuída à aprendizagem formal da Língua Portuguesa nunca deve ser inferior à dos alunos ouvintes. Como a Língua Portuguesa é também a língua nacional dos alunos surdos, é imprescindível para o pleno acesso ao currículo em qualquer nível de ensino – Básico, Secundário ou Superior. E, para um domínio mais eficiente da Língua Portuguesa, deverá ser equacionada, atendendo às necessidades específicas de cada aluno, a

aquisição ou o reforço de competências específicas por meio de apoio pedagógico individualizado, da frequência de atividades extracurriculares promotoras da literacia dos alunos surdos (Almeida et al., 2009).

No 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, não pode ser menor relativamente à carga horária curricular da mesma disciplina para alunos ouvintes, correspondente a cada nível de ensino. Pelo contrário, considerando-se que o aluno surdo a adquire de uma forma artificial e na sua modalidade escrita, decorrendo, por isso, necessidades pedagógicas específicas, a carga horária de Língua Portuguesa pode ser superior à dos alunos ouvintes (Almeida e colaboradores, 2009).

A metodologia propõe, numa fase de transição, até à publicação do programa curricular de Língua Portuguesa L2, que o atual programa de Língua Portuguesa deve ser lecionado com metodologias de segunda língua na modalidade escrita e que os alunos se beneficiem das necessárias adequações curriculares, não podendo ser postas em causa a aquisição das competências terminais de ciclo nem as competências essenciais da disciplina. As adequações curriculares poderão traduzir-se na dispensa de atividades sempre que o nível de funcionalidade do aluno dificulte ou impossibilite a sua execução. É o que nos informa o Ministério de Educação por meio do Dgidc (Batista et al., 2011).

Portanto, se quisermos que os alunos surdos realizem uma escolaridade com sucesso, é preciso proporcionar-lhes precocemente o acesso à Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, para que os mesmos se tornem bilíngues (Niza, 1991). O sentido do escrito vai-se construindo a partir da leitura de histórias em Língua Gestual, da interpretação de imagens, do reconhecimento e significado dado à informação escrita que nos rodeia em vários locais e contextos. Além de apoiar o acesso à leitura e à escrita, a envolvência comunicativa em LGP é fundamental para aceder a todas as outras aprendizagens.

O professor de Língua Portuguesa tem à sua disposição ferramentas interessantes que podem contribuir em muito com o ensino da disciplina. Contudo, é importante observar que não é preciso fazer da aula um espetáculo, mas um acontecimento, um momento relevante para que o aluno reconheça

que a linguagem é uma atividade e que a língua não é um sistema fechado e acabado, pois está em constante construção. Para isso, o professor precisa propor atividades diversificadas, ou seja, que extrapolem o livro didático e as cartilhas, pois essas atividades são grandes aliadas no processo de ensino. Estão relacionadas não apenas aos recursos didáticos que os professores escolhem, mas também ao método que escolhem aplicar. Ensinar a Língua Portuguesa ignorando que o aluno é proprietário da língua e que a ela recorre em todos os momentos de interação seria desprezar a própria inteligência do aluno. Não pode esquecer também que esse mesmo aluno tem como a língua natural a Língua gestual, o que torna ainda mais difícil esse processo de ensino (Morgado, 2013).

4.5. Programa de Língua Não Materna (PLNM): fundamentos e conceitos-chave

O Programa de Língua Não Materna ou Português Língua Segunda (PLNM/PL2), que foi homologado em 14 de fevereiro de 2011 pelo MEC/PT, respeita os princípios expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo e as orientações e pressupostos das Políticas do Ministério da Educação, tanto para o Ensino Básico quanto para o Secundário.

O Programa de Língua Portuguesa como Segunda Língua (PL2) (Batista et al., 2011) para alunos surdos tem por base uma matriz comum aos diferentes ciclos de ensino, pretendendo, dessa forma, facilitar a sua leitura vertical, evitar uma visão estanque de cada ciclo e evidenciar a progressão entre eles. Esse Programa foi elaborado tendo em conta uma série de referenciais em vigor para os ciclos e níveis de ensino em questão, dentre os quais importa salientar os seguintes: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001); Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico (2009); Programas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário (2001); Programa Nacional de Ensino do Português (iniciado em 2006); Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (disponível em: <http://www.dgjidc.min-educ.pt/educacaoespecial>).

Relativamente ao ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, mais uma vez, referimos que isso deve ser feito como aprendizagem de uma

segunda língua, pois, de acordo com Afonso (2008:162), “isso implica, evidentemente uma proficiência nas duas línguas que só pode existir se houver um processo normal de aquisição da primeira língua”.

O Programa de português L2 para alunos surdos destina-se a alunos que têm a língua gestual como primeira língua e que frequentam escolas de referência do ensino bilíngue (Ferreira, 2012).

Seguindo essa sequência lógica, após a publicação do Programa de PL2, como já foi dito anteriormente, é necessário agora conceber manuais escolares que sirvam esta disciplina, a Língua Portuguesa (LP) como L2 para alunos surdos, e que permitam a organização funcional dos conteúdos programáticos nas EREBAS.

Essa inovação em nível da aquisição da língua portuguesa como 2ª língua para alunos surdos indica que essa língua tem sido investigada de uma forma mais cuidadosa, pois, mais uma vez referimos, existe a necessidade de se estar atento às especificidades dos alunos surdos.

O Programa de Português L2 para alunos surdos foi apresentado em abril de 2010, no entanto só no ano letivo de 2012, com a homologação por parte da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, é que começou a ser obrigatória a sua aplicação. Nesse momento, publicou-se também a lista de escolas de referência do ensino bilíngue: um total de 23 em todo o país (Ferreira, 2012:73).

Segundo o Decreto-Lei 3/2008, Artigo 23º,

As escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do nº 2 do artigo 4º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

Esse Programa, considerado uma iniciativa inovadora em Portugal, vem reconhecer a língua gestual como a língua natural da criança surda, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua. Mediante isso, as escolas têm como principais objetivos na implementação do programa, de acordo com Batista e colaboradores (2011):

- assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

- assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- assegurar às crianças e jovens surdos suportes em nível da terapia da fala, do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos, bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escola;
- criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- programar e desenvolver ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- colaborar e desenvolver, com associações de pais e com associações de surdos, ações de diferentes âmbitos, visando à interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

A língua natural é fruto de um contato sistemático com ela própria e, por isso, esse contato é essencial para um surdo desde o seu nascimento, de forma a incutir-lhe um desenvolvimento linguístico adequado. É também fundamental para a aquisição de uma segunda língua (L2), ou seja, a aprendizagem de uma primeira língua (L1) é essencial para facilitar a compreensão de uma segunda língua (L2).

Diante disso, o Ministério da Educação, conforme indica o Manual da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Batista et al., 2011:4), definiu os seguintes pressupostos:

1º) reconhecer o modelo de educação bilíngue com base na equidade entre língua gestual portuguesa (LGP) e a língua portuguesa (LP) escrita, e na afirmação do grupo minoritário, pressupondo também um modelo bicultural;

2º) considerar a LGP como a língua natural/materna do surdo, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, e eventualmente falada, como segunda língua. O português L2 para alunos surdos não pode ser encarado como uma língua estrangeira, mas como uma língua específica para alunos surdos;

3º) considerar-se o aluno surdo segundo o modelo antropológico da surdez;

4º) propõe-se uma abordagem visual do ensino, enquadrada por uma “pedagogia surda”.

Esses pressupostos são reflexos das alterações no nível da educação que tem sido desenvolvida em Portugal, de acordo com as investigações realizadas no âmbito da surdez. Segundo Ferreira (2012), a surdez deixou de ser enquadrada no âmbito da medicina, sendo atualmente abraçada pelos estudos culturais, uma vez que se consideram os surdos como uma minoria linguística e cultural.

Assim, em termos de organização, o Programa de Português L2 para alunos surdos segue uma matriz comum aos diferentes ciclos de ensino com o intuito de facilitar a sua consulta, existindo também articulação entre os vários ciclos de ensino (Batista et al., 2011).

O PLNM/PL2 está organizado em dois blocos importantes. O primeiro apresenta questões gerais – como a estrutura do programa, documentos base e conceitos – e o segundo bloco traz o programa propriamente dito, onde estão inseridas as finalidades e domínios a serem abordados.

Ferreira (2012) recorda que o ensino de uma segunda língua deverá ter uma metodologia diferenciada, visto que ambas as línguas são totalmente diferentes: a L1 é uma língua espaço-visual e a L2 é uma língua oral-auditiva.

Nessa perspectiva, Quadros (1997:84) defende que “a necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda”.

Por outro lado, o Programa PLNM/PL2 terá que ser flexível de modo a adequar-se às características específicas de cada aluno surdo no contexto local, grupal e individual existente nas EREBAS (Batista et al., 2011).

Em relação às competências específicas (leitura, escrita e conhecimento da língua) da Língua Portuguesa, o PLNM/PL2 assenta-se no conceito-chave de que a aula de língua deve privilegiar o desenvolvimento dessas competências tal como definidas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001); nos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico (2009); nos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário (2001); no Programa Nacional de Ensino do Português (iniciado em 2006); e as já citadas Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna.

Portanto, segundo o QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), complementando-se com as particularidades decorrentes da especificidade das competências específicas (leitura, escrita e conhecimento da língua), entende-se a leitura a partir do seguinte conceito (Batista et al., 2011):

[A leitura é] o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro aprende e constrói o significado ou os significados do segundo. Portanto, a leitura exige vários processos de atuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, além da escrita verbal (Batista et al., 2011:15).

No nível da leitura, a imagem visual assume um relevo particular, na medida em que, para o surdo, ela não é apenas ilustrativa ou decorativa, nem tem só a função de motivação. É muito mais que isso. Faz parte da identidade e da cultura surda. A imagem desencadeia a curiosidade e o interesse, mantém a atenção, pelo fato de que à função de motivação se associam as de compreensão, de metamemória, de memorização e de desenvolvimento cognitivo e linguístico (idem: 16).

Já em relação à escrita, segundo o QECRL, entende-se que ela é

o resultado, dotado de significado e conforme a gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translíngüísticos complexos (planejamento, textualização, revisão, correção e reformulação (Batista et al., 2011:17).

Por fim, ainda de acordo com o QERCL, entende-se por competência linguística, a capacidade de mobilizar o conhecimento gramatical para “elaborar e formular mensagens corretas e significativas” (QERCL: 10).

Dada a especificidade do público-alvo – alunos surdos usuários da LGP como primeira língua e Língua Portuguesa escrita como segunda língua –, esse conhecimento gramatical inclui necessariamente a memorização de regras, porque são convenções (ortografia, acentuação gráfica, pontuação etc.) indispensáveis à recepção e produção de enunciados (Batista et al., 2011). Contudo, apesar de se pretender que os alunos sejam capazes de identificar e classificar estruturas da língua, esse conhecimento deve refletir-se positivamente na compreensão e expressão.

Assim, o PLNM/PL2 tem a finalidade de promover: a) uma educação academicamente desafiadora, mas acessível e em que os alunos desenvolvam um sentido positivo de autoestima e uma literacia fundada em bases sólidas; b) uma educação bilíngue e bicultural, de modo a formar cidadãos competentes e integrados, tanto na comunidade surda quanto na comunidade ouvinte; c) o desenvolvimento das competências comunicativas, tanto na LGP como em LP, a fim de formar cidadãos interventivos e capazes de interagir em sociedade, com sucesso e autonomia; d) munir os alunos de competências que lhes permitam ser pensadores críticos, criativos e reflexivos, capazes de tomar decisões e de resolver problemas, cooperando e colaborando efetivamente uns com os outros a fim de alcançarem objetivos comuns em situações de vida e de grupos que refletem diferenças culturais, sociais e acadêmicas (Batista et al., 2011).

Além disso, o PLNM/PL2 pretende contribuir para facilitar o início de um projeto de vida baseado nos interesses, capacidades e características do aluno surdo, incorporando o conhecimento e a defesa dos seus direitos e mobilizando os recursos disponíveis para uma realização pessoal efetiva (Batista et al., 2011).

Os domínios temáticos de referência do PLNM/PL2 tomam como ponto de partida o QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), segundo o qual as atividades linguísticas podem ser elencadas no interior de quatro domínios distintos: o público, o privado, o educativo e o profissional.

Portanto, no ensino básico, alvo da nossa pesquisa doutoral, consideramos três domínios temáticos de referência em torno dos quais se aglutinam os temas de comunicação: Eu e família; Eu e os outros; Eu e o mundo (Batista et al., 2011).

A compreensão e a expressão em uma língua implicam o conhecimento de palavras. Sendo o léxico uma ferramenta indispensável à comunicação, é pertinente que ele seja explicitamente ensinado aos alunos surdos que, mesmo em situações ideais – leia-se, mesmo quando são competentes em LGP (L1) –, precisam construir uma competência lexical, o que implica, no seu caso particular, a construção de imagens mentais das palavras escritas. A competência lexical é construída por meio do conhecimento do sentido referencial de novas palavras, mas também da exploração de valores

polissêmicos, das suas extensões semânticas e da sua adequação aos contextos de uso (pragmática) (Batista et al., 2011).

Um dos grandes desafios que se coloca aos alunos surdos é a aquisição de um repertório lexical que inclua desde o vocabulário concreto (o nome dos objetos, das partes do corpo humano, da casa, nomes dos parentes etc.) até o mais abstrato, que lhes permitirá, numa fase mais avançada da sua escolarização, ler e escrever sobre ideias, conceitos, filosofia, religião etc. Portanto, a Língua Portuguesa constitui o modo privilegiado para os alunos surdos acederem, contactarem e interagirem com o mundo, com o conhecimento e com a cultura (Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna/<http://dt.dgidc.min-edu.pt/>).

A aprendizagem do léxico por unidades temáticas pressupõe a aquisição e aprendizagem prévias desses mesmos conceitos em LGP. Deverá, portanto, haver uma articulação entre as disciplinas de LGP e de LP como L2 para que os mesmos temas sejam estudados nas duas disciplinas, sempre que necessário, em simultâneo, conforme apregoam os autores do PLN/PL2. As aulas de LGP e de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) devem funcionar de uma forma articulada, permitindo, assim, o desenvolvimento de competências bilíngues que mutuamente se reforçam (Batista et al., 2011).

4.6. Há algum tipo de material pedagógico ao qual podemos recorrer para melhorar nossas aulas? (pergunta de um professor)

Para descobrir isso, nada melhor que observar e conversar com os alunos. Não existe fórmula pronta, pois as “receitas” podem desprezar as variáveis existentes no processo. A aula que “funciona” em uma EREBAS provavelmente não terá sucesso em uma outra EREBAS. Considerando esses aspectos, os professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) devem ficar atentos aos anseios de seus alunos surdos, questionando-se: O que eles gostam de ler? Como e o que esperam aprender?

As respostas a essas perguntas virão com a convivência e certamente apontarão a necessidade de se desenvolverem atividades bem variadas e diversificadas, é o que nos revelam os estudos realizados por Morgado (2013).

Segundo Libâneo (1994), a aula é a forma predominante pela qual se organiza o processo de ensino e aprendizagem, sendo um meio de o professor transmitir aos seus alunos conhecimentos adquiridos no seu processo de formação, experiências de vida, conteúdos específicos para a superação de dificuldades e meios para a construção do seu próprio conhecimento – nesse sentido, sendo protagonista de sua formação humana e escolar.

Ainda esse autor enfatiza que a aula é o espaço de interação entre o professor e o aluno em formação, constituindo um espaço de troca mútua. Por intermédio de um conjunto de métodos, o professor de LP busca melhor transmitir os conteúdos, ensinamentos e conhecimentos da disciplina, utilizando-se dos recursos disponíveis e das habilidades que possui para estimular no aluno o desejo pelo saber.

Castro (2014) ainda sugere que as atividades podem estar relacionadas com filmes, livros, revistas, histórias em quadrinhos (banda desenhada), de forma que interajam, de alguma maneira, com os alunos. E lembra que, quando os alunos estabelecem um vínculo positivo com a disciplina, no caso com a Língua Portuguesa, fica mais fácil de aprender. Os alunos também devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, participando ativamente das práticas educativas para de fato construírem seu conhecimento. Exaltar Paulo Freire, repetir seu conceito de educação, falar muito sobre a importância dos alunos construírem seu próprio conhecimento, mas pouco agir para que a teoria seja posta em prática de nada valerá.

Lógico que o aprendizado é uma via de mão dupla, ou seja, professores são mediadores entre o conhecimento e os alunos, e não os donos da verdade. Isso pressupõe que a colaboração dos alunos faz-se indispensável, pois de nada adianta um professor cheio de boas intenções, munido de um repertório interessante de atividades diversificadas, diante de alunos desinteressados, que boicotam seu próprio aprendizado e também o trabalho dos professores (Castro, 2014).

Para Perrenoud (2000), os professores que souberem o que as novidades tecnológicas aportam, bem como seus perigos e limites, poderão decidir, com conhecimento de causa, dar-lhes um amplo espaço em sua sala, ou utilizá-las de modo bastante esporádico.

As práticas tradicionais de ensino de Língua Portuguesa escrita, segundo Sánchez (1999) afirma, o principal obstáculo no ensino-aprendizagem da escrita (nesse caso, da Língua Portuguesa) está em que os professores de alunos surdos conhecem pouco sobre língua escrita e tentam fazer os surdos aprenderem por meio de procedimentos que não são válidos nem para os ouvintes. Isso é consequência da falta de oportunidade que têm de estudar a língua escrita como objeto de conhecimento, como expressão de uma prática social, como instrumento privilegiado de linguagem para o desenvolvimento cognitivo, concebendo-a apenas como conteúdo escolar.

Rebelo (2013) enfatiza que, sem colocar em causa ou limitar a criatividade do professor de LP como L2, a sua flexibilidade e capacidade de coordenar e ajustar as abordagens aos alunos, o manual, construído com o rigor científico e organizado tendo em conta a especificidade de percepção visual do aluno surdo, permite que o professor de LP como L2 trabalhe sobre uma estrutura já organizada dos vários saberes.

Embora os professores de LP venham tentando trabalhar o português escrito no ensino para alunos surdos de forma consistente, percebemos, ainda, nesta pesquisa doutoral, algumas atitudes estanques no trabalho desenvolvido, ao identificarmos as dificuldades de os professores se livrarem de anos de um trabalho normativo de língua portuguesa. Essas dificuldades estão muito presentes, porque existem concepções de linguagem que não estão bem esclarecidas e porque o ensino de uma segunda língua, como é o caso da Língua Portuguesa, constitui-se um grande desafio, sobretudo quando é de natureza tão diferente da primeira língua dos alunos surdos, conforme afirma Sánchez (1999) em seus estudos sobre a língua natural dos alunos surdos.

Assim, conforme Quadros (1997), para que os alunos surdos possam se beneficiar da educação bilíngue juntamente com as novidades tecnológicas, com a garantia de que não serão cognitivamente limitados e socialmente isolados, é preciso que sejam feitas adaptações. Inicialmente, há que se considerar que o ensino da primeira língua, a língua natural, deve ser ministrado por professores/instrutores surdos ou intérpretes. Além disso, precisa-se promover melhor formação de professores e funcionários, assim como da população em geral, por meio de mais informações a respeito do

surdo e da surdez. Finalmente, são necessárias adaptações metodológicas tidas, muitas vezes, como triviais para os ouvintes.

Os manuais de LP como L2 permitem também padronizar as abordagens linguísticas, culturais ou de natureza estético-literária, e possibilitam uniformizar, tanto quanto possível, critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos surdos, em cada etapa ou sequência do manual.

Assim, é da máxima pertinência proceder à concepção e publicação de materiais que contemplem as duas línguas (LGP e LP como L2 na modalidade escrita): livros que apresentem resumo de obras do Programa; livros de preparação para exames com fichas de questionário, com esquemas apelativos da matéria, com guiões de leitura das obras obrigatórias e com provas-modelos e respectivas grelhas de autocorreção, como enfatiza Barros (2013).

Rebelo (2013), Morgado (2013) e Ramos (2013) destacam ainda, do conjunto de materiais bilíngues de apoio ao ensino da Língua Portuguesa, a relevância da criação de um glossário bilíngue para os termos e conceitos específicos desta disciplina (ver anexos/documento G referente à entrevista exploratória com a professora [PE] que discorre sobre a elaboração do glossário bilíngue).

Portugal avançou no estabelecimento de condições básicas para a educação de alunos surdos, ao consagrar, na alínea “h” do artigo 74º da Constituição da República Portuguesa, que, na realização da política de ensino, incumbe ao Estado “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa (LGP), enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”.

Sabe-se hoje que, dadas as necessidades de a população surda submeter-se a aprendizagens que requerem o domínio cumulativo da língua portuguesa, nomeadamente no âmbito da escrita, e considerando-se as opções educativas atualmente disponíveis para essa população, é fundamental assegurar, no nível do ensino, um processo que, simultaneamente, dê acesso ao domínio da língua gestual portuguesa, como forma de comunicação privilegiada, e ao domínio da língua portuguesa escrita, como forma de expansão da comunicação e como instrumento de aprendizagem.

Sabemos que grande parte dos problemas de aprendizagem é contextual e tem lugar no ambiente da sala de aula, onde se verifica a

influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor para atender eficazmente os alunos surdos (Porter, 1994).

Assim, aos professores é pedido que identifiquem e interpretem problemas educacionais, que intervenham face às diferenças entre alunos de uma mesma turma, que procurem soluções. Além de terem formação específica no domínio dos conhecimentos da sua área de docência, devem ser capazes de adequar as estratégias pedagógicas às diferenças individuais dos alunos, especificamente alunos surdos (Bénard da Costa & et al., 2006).

Apesar das mudanças que, em diferentes momentos, se têm procurado implementar no sistema educativo português, o carácter normativo não inclusivo e seletivo do currículo tem ainda uma presença muito forte, sobretudo no Ensino Secundário e até (embora menos) na fase final do Ensino Básico. Consciente ou inconscientemente, muitas escolas e professores são pouco sensíveis ao “arco-íris sociocultural” presente na população escolar (Cortesão, 2006).

Leal (2013) discute, em pesquisa realizada, a possibilidade de alunos surdos do 7º ano do Ensino Fundamental refletirem sobre a própria escrita, pensando em Língua Portuguesa na sua complexidade textual, e não apenas em palavras ou frases soltas e isoladas do contexto. Ainda segundo essa autora, no caso específico do ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, é imprescindível que os alunos acessem a LP por meio de textos e que a prática de leitura e produção de diferentes gêneros textuais resulte não apenas no maior conhecimento, por parte dos surdos, dos textos em si, mas principalmente de estruturas linguísticas específicas da Língua Portuguesa, das quais ele deve se apropriar e, conseqüentemente, obter cada vez mais êxito em sua produção escrita em segunda língua.

Isso confirma o que Lacerda (2013) percebeu na prática, em classes do Ensino Fundamental. A dificuldade de interação e compreensão dos alunos acerca das propostas curriculares pertinentes a sua faixa etária deve-se ao fato de ignorar-se que, somente oportunizando ao aluno surdo o enriquecimento de suas próprias capacidades de construir, de maneira integrada, mediante estímulos e iniciativas à comunicação entre as duas línguas (L1 e L2), é que será garantido a esse aluno a inclusão numa comunidade na qual ele se integre e sinta-se autor de sua própria história.

Para isso se tornar viável e efetivo em sala de aula, Cardoso (2013) propôs algumas estratégias de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e concluiu que se faz necessário refletir sobre as práticas ainda tradicionais existentes nas salas de aula no que se refere à educação dos alunos surdos, visto que o objetivo de todo professor é, com certeza, ver o crescimento intelectual e social de seus alunos. Nesse sentido, as estratégias (análise estrutural do texto com os alunos, trabalho com vocabulário e a compreensão do texto, perguntas de interpretação e produção de texto) podem contribuir para que haja a apropriação da escrita por parte dos alunos surdos a partir de uma proposta pedagógica centrada no ensino-aprendizagem da LP como L2 para esses alunos.

No entanto, Rodrigues, Gontijo e Pinheiro (2013) afirmam que um dos grandes desafios na educação de alunos surdos está associado à alfabetização. Muitos alunos surdos desejam aprender a ler e escrever, porém acham que esse é um processo inalcançável. Considerando que a surdez não tem influência direta nas dificuldades de aprendizagem, as autoras acima citadas inferem que o fracasso escolar dos alunos surdos está profundamente relacionado às práticas pedagógicas que não consideram as necessidades dos alunos surdos, e o não uso da língua natural dos alunos surdos pelo professor de LP para mediar os processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua.

Bizio (2013) propõe que sejam desnaturalizados alguns conceitos e preconceitos relativos à educação de alunos surdos, a fim de que se possa contribuir para um novo caminho nos estudos relativos ao ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. Ainda comenta que o ensino da LP ao aluno surdo é perpassado por uma série de questões complexas que merecem tratamento particular e que é necessário interrogar “quem é o aluno surdo”, quais são suas dificuldades em relação à Língua Portuguesa escrita, qual o sentido dessa escrita para eles. Só assim, podem-se traçar estratégias adequadas ao ensino dessa língua de forma efetiva.

Entretanto, para os professores, é difícil, no cotidiano, compreender e lidar com alunos com dificuldades específicas. No caso dos alunos surdos, essa dificuldade está no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) e suas especificidades, como também nas normas

que regulavam (e ainda regulam) as situações geralmente muito tradicionais de ensino-aprendizagem.

Dentre os pressupostos teóricos que explicam o processo de aquisição de Língua Portuguesa como segunda língua, destacaremos os de Krashen (1984, 1985 e 1995) e de Selinker (1972, 1978, 1994), que propõem a ideia da interlíngua, e as reflexões de Quadros (1997) acerca dos pressupostos teóricos sobre a aquisição de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos.

Krashen (1984:21) faz uma distinção entre aquisição e aprendizagem. Para ele, a aquisição é um processo natural que ocorre no subconsciente, estimulado pela necessidade de comunicação. Assim, pode e deve ser estimulada em sala de aula, em momentos de comunicação real. A aprendizagem, por sua vez, ocorre, geralmente, em contextos formais (como a sala de aula), embora possa dar-se também em contextos informais, quando existe um esforço consciente para aprender a língua-alvo.

Para esse autor, a forma como o código escrito pode ser adquirido é bastante semelhante à maneira como uma segunda língua pode ser adquirida. Daí a nossa escolha em utilizar esse pressuposto teórico.

A aquisição, portanto, será o processo fundamental que nos permitirá atingir o uso funcional e formal de uma língua, seja recebendo ou enviando informações; já a aprendizagem nos dá possibilidade apenas de controlar o uso dessa língua, corrigindo limitadamente os textos produzidos pelos falantes.

Segundo a teoria de Krashen, a aquisição de uma língua é esquematicamente formada por três elementos: o *input* compreensível ou entrada de informações, o filtro afetivo e o organizador.

O *Input* compreensível é o material linguístico a ser compreendido na língua-alvo que se pretende adquirir. Esse elemento não visa à forma como as informações chegam ao indivíduo, mas ao conteúdo nelas presente. Ou seja, trata-se dos estímulos linguísticos externos captados pela leitura ou audição dos textos.

Compreende-se como filtro afetivo o mecanismo psicológico que seleciona as informações apresentadas pelo *input* para enviá-las ao organizador. A ideia do filtro afetivo surgiu da percepção de que as informações não são totalmente assimiladas no momento do *input*. Tal hipótese se relaciona

a fatores – como motivação pessoal, autoestima, ansiedade – que podem certamente bloquear o processo de aquisição e/ou ensino-aprendizagem de L2.

Já como organizador entende-se o componente cerebral do aluno que organiza, arquiva subconscientemente o cânone estrutural da língua que pretende adquirir. Aquilo que é apresentado pelo input e selecionado pelo filtro afetivo vai sendo gradativamente acumulado e é posto à disposição à medida que o aluno faz uso na produção de textos na segunda língua (L2).

Conforme postula Krashen (1985), nós só adquirimos, de fato, uma língua depois que os textos ouvidos e/ou lidos da língua-alvo são compreendidos, ou seja, passam a ser interpretados. A concretização da aquisição se dá quando o foco se direciona aos conteúdos, e não aos exercícios estruturais da língua em questão.

Segundo essa mesma teoria, a fala e a escrita parecem emergir depois de um momento de silêncio do aprendiz de L2. Esse momento é caracterizado como uma gestação em que os estímulos externos amadurecidos estruturam-se em enunciados da língua-alvo. Entretanto, esse período não pode ser interpretado como de passividade do aluno, mas de extrema atividade de assentamento dos conteúdos aprendidos, pois o ato de escuta e da leitura são imprescindíveis para que os alunos possam receber o *input* compreensível.

Esse processo continuará certamente durante toda a aquisição da L2, uma vez que a língua não é assimilada em sua plenitude, mas vai se aprimorando sempre mais, à medida que o aprendiz se expõe a esse novo código.

Entendemos que a noção do filtro afetivo trazida por Krashen (1995), no processo de aquisição-aprendizagem de uma língua, indica que certos prejuízos podem ser minimizados a depender, inclusive, da presença do professor em sala de aula.

No caso dos surdos, o domínio da LGP por parte dos docentes potencializará o aprimoramento da L2 no aluno (Língua Portuguesa escrita). Numa sala de aula em que o aluno surdo seja, de fato, incluído linguisticamente, as possíveis barreiras existentes podem ser diminuídas a partir do momento em que haja domínio dos códigos linguísticos nela existentes, seja pelo(s) professor(es), seja pelos alunos.

Já a teoria de Selinker (1972) sobre a aquisição da segunda língua (L2) apresenta uma proposta bastante aceita, atualmente, entre os pesquisadores dessa área. Para esse estudioso, existe uma estrutura psicocerebral latente no aluno que o faz produzir sentenças ora dentro do cânone de sua L1, ora na língua-alvo. A esse processo ele chama de interlíngua, a qual será responsável pelo desenvolvimento e domínio da língua-alvo.

Designamos, então, como interlíngua o desenvolvimento linguístico construído pelo aluno a partir do conhecimento gramatical da sua língua nativa (L1), no intuito de alcançar a proficiência na L2 (Selinker, 1994 & Ellis, 1997). A hipótese de haver um componente cerebral específico à espécie humana, denominado “faculdade de linguagem”, conduz à suposição de que o indivíduo pode adquirir qualquer língua (Chomsky, 1986).

Diferentemente da aquisição de L1, que ocorre de maneira natural e bem sucedida, a aquisição de L2 caracteriza-se por manifestar o fenômeno da opcionalidade, definida como a ocorrência de formas convergentes e não convergentes com a língua alvo. Supõe-se que esse processo ocorre com o apoio de estratégias explícitas da gramática da L1 no contato com os dados da língua alvo, cabendo verificar o papel da Gramática Universal (GU) na aquisição dos valores paramétricos da L2.

A proficiência de L2 só será garantida se ocorrer a aquisição de L1, no caso dos alunos surdos, à LGP o mais cedo possível, proporcionando assim um nível estável de L1 para a obtenção da L2. Conforme apontam Emmorey e colaboradores (1995), a aquisição tardia da L1 pode influenciar o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos. E, de fato, sabemos e já foi comprovado em estudos por Quadros (2004), por exemplo, que os alunos surdos que tiveram contato com a LGP na infância (ou no início da adolescência, que ainda é considerada um período sensível) apresentaram um desenvolvimento linguístico mais elaborado do que o dos alunos surdos já adultos cuja aquisição da L1 e também da L2 se deu tardiamente. Estes, muitas vezes, ficaram limitados a codificar em língua verbal os fatos apresentados em imagens.

Selinker (1994) estabelece uma interface entre o conceito de interlíngua e a ideia de fossilização, algo concreto na dinâmica de apropriação de uma segunda língua (L2), podendo-se perpetuar, ainda que se tente eliminá-la por

instrução suplementar. Os erros presentes no uso da segunda língua (L2), difíceis de ser abolidos, seriam internalizados sem possibilidade de mudança. Isso é o que se chama, então, de fossilização, estabilização de certos estágios do processo de aquisição que poderá estar presente no aprendiz em maior ou menor nível, a depender do seu grau exposição à L2.

A ideia de interlíngua, fossilização e a importância do erro no processo de ensino-aprendizagem de L2 constituem relevante contribuição para a explicação de inúmeros avanços ou inibições ocorridas em todo esse processo. Essa ideia permite que se compreenda o empenho do aluno em busca de uma língua-alvo. Vários pesquisadores e professores (Bizarro, 2007; Bizarro & Braga, 2006; Dias Junior, 2010) têm, muitas vezes, norteado suas estratégias de ensino de L2 a partir dessa teoria.

Assumiremos, nesta pesquisa, a teoria dos autores acima citados acerca da aquisição de segunda língua (L2). Faremos, então, uma adaptação dessa teoria para surdos, visto que consideramos a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para eles, que recebem o *input* de forma natural, por conta de a modalidade da LGP ser gesto-visual e L1.

Entre a primeira língua (L1) e a segunda língua (L2), vários autores identificaram a existência da interlíngua, um sistema que apresenta características linguísticas específicas com diferentes níveis de sofisticação até se aproximarem da língua-alvo, no caso, a LGP (Ellis, 1993).

Então, segundo Quadros & Schmiedt (2006), a partir dos vários estudos sobre o estatuto de diferentes línguas de sinais e seu processo de aquisição, muitos pesquisadores passaram a investigar o processo de aquisição por alunos surdos de uma língua escrita que representa a modalidade oral-auditiva (Andersson, 1994; Ahlgren, 1994; Ferreira-Brito, 1993; Berent, 1996; Quadros, 1997; entre outros). A aquisição do sueco, do inglês, do espanhol, do português por alunos surdos é analisada como a aquisição de uma segunda língua. Esses educadores e pesquisadores pressupõem a aquisição da língua de sinais como aquisição da primeira língua e propõem a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como aquisição de uma segunda língua.

Sobre a aquisição da segunda língua por alunos surdos apresentam-se alguns aspectos fundamentais: a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos; b) o potencial das relações visuais estabelecidas

pelos surdos; c) a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português; d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional; e) as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua; f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita, tendo em vista sua cultura; g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais; h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

Para Brochado (2003), a segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, esses estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. A interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta, sim, hipóteses e regras que começam a delinear outra língua, que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua. Na produção textual dos alunos surdos fluentes na língua de sinais, observa-se esse processo.

Faz-se necessário, portanto, explicitarmos os três níveis de interlíngua existentes na aquisição das línguas no contexto da educação dos alunos surdos (maiores detalhes, ver Brochado, 2003).

O primeiro nível é denominado INTERLÍNGUA I (IL1). Nesse estágio, observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por: predomínio de construções frasais sintéticas; estrutura gramatical de frase muito semelhante à da língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2); aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas em maior quantidade de construções tipo tópico-comentário; predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção); uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo; emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar) e, às vezes, incorretamente; uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;

falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau; pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo; falta de marcas morfológicas; uso de artigos, às vezes, sem adequação; pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada; pouco uso de conjunção e sem consistência; semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto.

O segundo nível é denominado INTERLÍNGUA II (IL2). Nesse estágio, constatamos, na escrita de alguns alunos, uma intensa mistura das duas línguas, em que observamos o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar: justaposição intensa de elementos da L1 e da L2; estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português; frases e palavras justapostas confusas, não resultando em efeito de sentido comunicativo; emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos); às vezes, emprego de verbos de ligação com correção; emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado; emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham; uso de algumas preposições, nem sempre adequado; uso de conjunções, quase sempre inadequado; inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida; incompreensão parcial ou total, do sentido do texto, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

O terceiro nível é denominado INTERLÍNGUA III (IL3). Nesse estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar: estruturas frasais na ordem direta do português; predomínio de estruturas frasais SVO; aparecimento maior de estruturas complexas; emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção); categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação; uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido; uso de preposições com mais acertos; uso de algumas conjunções coordenativas – aditiva (e), alternativa (ou), adversativa

(mas) –, subordinativas – condicional (se), causal (porque) e integrante (que) –, de pronome relativo (que); flexão dos nomes com consistência; flexão verbal com maior adequação; marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número; desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência; emprego de verbos de ligação (ser, estar e ficar) com maior frequência e correção.

Quadros & Schmiedt (2006) destacam que os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente, daquelas relacionadas ao letramento na primeira língua. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito.

A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua em que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais. Existe a língua escrita da língua de sinais, um sistema não alfabético que representa as unidades espaço-visuais dessa língua. No entanto, ela não é difundida ainda. Caso o fosse, os surdos poderiam ser letrados na própria língua, o que favoreceria, provavelmente, a aquisição da escrita do português. O português enquanto segunda língua, a língua alvo, apresenta características de aquisição observadas em processos de aquisição de outras línguas, ou seja, observa-se variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias usadas pelos próprios alunos, bem como nos objetivos. Além disso, pode haver influência de fatores afetivos (Quadros & Schmiedt, 2006).

Tudo leva a crer, portanto, que essa condição modifica substancialmente a L1 de crianças surdas, bem como a L2, uma vez que a primeira aquisição pode ter ocorrido de forma mais natural às suas possibilidades físicas.

Segundo Vilhalva (2013), a aprendizagem de uma segunda língua pode ocorrer de diversas formas:

- A aquisição bilíngue da linguagem, ou simultânea, ocorre, por exemplo, quando crianças ouvintes, filhas de pais surdos usuários de Língua de Sinais, ficam expostas precocemente ao fenômeno social do input linguístico, língua de sinais em situações com os pais surdos e língua oral de seu país com os avós ou familiares ouvintes. Mas pode ocorrer um prejuízo para essa criança ouvinte que só convive com os pais surdos, geralmente apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem (língua oral). Os pais surdos que utilizam a Língua Gestual/Sinais para falar com seus filhos a respeito de conhecimento social e normas culturais, e as crianças absorvendo grande parte desses conceitos podem não apresentar necessariamente um atraso no desenvolvimento cognitivo, pois a língua de sinais desenvolve a função de instrumento do pensamento no lugar da linguagem oral. Consideramos que essas proposições ainda necessitam ser investigadas, pois lançamos aqui uma nova esfera para discussão.
- A aquisição da linguagem, relacionada à vivência social com surdos se dá face às condições gerais de exposição: a família, Igreja, Associações de Surdos, escolas de surdos, entre outros. Essa socialização ocorre nos aspectos sutis e indiretos da própria interação linguística. Para Kemp (2001), há um conjunto de fatores emocionais que desencadeiam a motivação interferindo diretamente na aprendizagem (interesse implícito).
- A aprendizagem da língua natural dos surdos, a Língua Gestual, de forma sistemática se dá em curso de Língua Gestual, geralmente ministrado por professores surdos que sejam pessoas bilíngues, conforme indica a Associação de Surdos do Porto (2010).

É certo que o ambiente em sala de aula é restrito e que não pode, devido às suas limitações, corresponder à realidade do que se passa além das suas paredes. No entanto, o professor de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) deve utilizar métodos de ensino, atividades, tarefas variadas, que tentem, de alguma forma, ajudar o aluno a utilizar a língua, sem grandes dificuldades no seu dia a dia. A língua é o veículo de comunicação por excelência. É através dela que nos comunicamos e nos exprimimos. O aluno, que vive numa sociedade cuja língua desconhece, não consegue integrar-se

totalmente quer na escola, pois o Português é a língua utilizada em outras disciplinas, quer fora dela.

Não se deve, contudo, impor definitivamente o ensino do Português, obrigando a esses jovens esquecerem, completamente, a sua língua mãe. Tem que haver uma política mais empreendedora, no sentido de ajudar essas crianças a aprenderem de uma forma eficaz a língua oficial, de acordo com as suas necessidades, para se integrarem totalmente à sociedade. Mas, por outro lado, a escola tem que construir condições para que haja respeito pela variedade cultural e linguística dos seus alunos.

Segundo Quadros (1997:83), existem três formas distintas para aprender uma L2, pelas quais também podem passar um surdo:

- A aquisição simultânea de L1 e de L2, a criança adquire simultaneamente duas línguas, pelo fato dos pais utilizarem línguas diferentes com uma mesma criança, ou pelo fato da língua da comunidade onde a criança vive ser diferente daquela usada em casa.
- A aquisição espontânea da L2 não simultânea diz respeito ao fato da criança passar a residir num país cuja língua é diferente da sua materna.
- A aprendizagem da L2 de forma sistemática, neste último caso retrata a forma como escolas de língua estrangeira expõem os alunos a uma L2. Aqui a aquisição ocorre de forma artificial, pois é completamente diferente de como as crianças adquirem a L1, que é natural.

O primeiro tipo de aquisição parece muito próximo da realidade de crianças surdas, por exemplo, mas não é tão simples como se pensa. No nosso caso, aqui em Portugal, os surdos são cercados de pessoas falantes usuárias da língua portuguesa, mas a condição física deles os impossibilita de receber *input* na língua da maioria dos falantes, pois, nesse caso, isso se dá na modalidade oral-auditiva e, no caso do surdo, este não ouve a língua usada.

Como já registramos anteriormente, a LGP é adquirida naturalmente pelos surdos, devendo ser considerada a língua natural dessa parcela da população. No que diz respeito à aprendizagem da Língua Portuguesa, vê-se a necessidade de estudo formal, por isso ela é considerada L2 para os surdos. Assim, ao professor caberá o mérito ou o descrédito dos resultados de seu ofício, uma vez que em suas mãos se encontra a responsabilidade de conduzir o processo de apropriação da L2 por seus alunos de maneira eficaz.

Segundo Mitchell e Myles (2004:200),

Em uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem inicial de uma língua por uma criança surge do processo de produção de sentido em atividades colaborativas com outros membros de uma dada cultura.

Assim, conforme estudos feitos por Paiva (2014), a aquisição da segunda língua deve ser entendida como um sistema não linear e dinâmico, composto de inter-relações entre elementos biológicos, psicológicos, sociais e tudo o que o social implica, tais como aspectos históricos, econômicos, culturais e políticos. São essas interconexões que nos fazem pensar e agir por meio da linguagem, também entendida como um sistema em constante movimento de auto-organização, com seus elementos interagindo entre si e se autoinfluenciando.

A língua está em constante processo de evolução, e o mesmo acontece com a aquisição da segunda língua. A aquisição se desenvolve por meio de uma constante interação dinâmica entre seus elementos, e momentos de estabilidade se alternam com momentos de turbulência. Qualquer mudança no sistema pode afetar outros elementos nessa rede de subsistemas. Como o sistema está em constante movimento, ele pode se mover ao limite do caos, uma fase de instabilidade, mas entendida aqui como um momento ótimo de aprendizagem.

Paiva (2008) entende que a Língua está em evolução assim como está a aquisição da segunda língua, e qualquer alteração em um subsistema pode afetar outros elementos da rede. A aquisição da segunda língua se desenvolve por meio da interação dinâmica e constante entre os subsistemas, alternando momentos de estabilidade com momentos de turbulência. Como os sistemas complexos estão em constante movimento, depois do caos (entendido aqui como o momento ideal para a aprendizagem), uma nova ordem surge, não como um produto final estático, mas como um processo, ou seja, como algo em constante evolução.

Ainda segundo Paiva (2008), a motivação, a identidade e a autonomia são elementos-chave para conexões socioculturais bem sucedidas e a consequente evolução do sistema de aquisição da segunda língua. Esses elementos, interligados, trabalham como um combustível potente para colocar o sistema em movimento, contribuindo para seu desenvolvimento e mudança.

Paiva (2008) acredita também que pequenas diferenças na motivação, identidade e autonomia, entre outros fatores, podem gerar resultados muito diferentes no processo de aquisição da segunda língua. Assim, Paiva (2008:10) defende que

Aprender uma língua é também um processo de construção de identidade. É também o modo como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro.

Uma identidade não é uma ideia abstrata ou um rótulo, tais como um título, categoria étnica, ou traço de personalidade. É uma vivência de pertencimento (ou não pertencimento). Uma forte identidade envolve profundas ligações com os outros, por meio de histórias e experiências compartilhadas, reciprocidade, afeto e compromissos mútuos (Paiva, 2008).

Para Paiva (2008), a motivação humana para ensinar/aprender é um fenômeno complexo que envolve uma série de fontes e condições diversas. Essa autora ainda vê a motivação como um importante subsistema complexo, encaixado em sistemas de aquisição de segunda língua, e que funciona como força motriz de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Não é apenas uma questão de se estar integrada em uma comunidade de falantes ou de uso da língua em função de uma razão instrumental, mas, como uma força dinâmica, que envolve fatores sociais, afetivos e cognitivos, e que se manifesta em desejos, atitudes, expectativas, interesses, necessidades, valores, prazer e esforços.

Winke (2005) afirma que a motivação não é algo fixo, pois varia muito, tem altos e baixos ao longo do percurso (ou mesmo durante uma atividade de sala de aula) e emerge de diversas fontes, internas ou externas, tanto do aluno quanto do professor. Ainda acrescenta que a motivação varia durante um período de tempo ou de etapas ao longo do processo de aquisição e não se restringe ao contexto educacional, sendo uma condição necessária para a autonomia.

Portanto, Paiva (2008) define autonomia como um sistema sociocognitivo encaixado no sistema de aquisição de segunda língua, envolvendo os estados e processos mentais do indivíduo, como também as

dimensões política, social e econômica. A autonomia é um elemento essencial na aquisição de segunda língua porque desencadeia o processo de ensino-aprendizagem por meio do agenciamento dos alunos e leva o sistema para além da sala de aula. E, ao se tornarem autônomos, tiram proveito dos benefícios linguísticos em seu ambiente e agem, envolvendo-se em práticas sociais da linguagem. Ou seja, tanto o professor de Língua Portuguesa como segunda língua como os alunos irão refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua e sobre o uso de estratégias para o uso funcional desta língua, desencadeando mais interesse em usá-la de forma efetiva no cotidiano para se comunicar.

Por isso, o professor de LP deve estar qualificado para assumir o encargo docente, ciente das especificidades do processo de ensino-aprendizagem da L2, e esse encargo se potencializa quando se trata de alunos surdos em busca do domínio da Língua Portuguesa escrita (Paiva, 2008).

Segundo Fernandes (2006), é perfeitamente possível que o aluno surdo se aproprie da Língua Portuguesa, e esse processo dependerá de uma série de fatores que influenciam o aprendizado da Língua. No caso da Língua Portuguesa na modalidade escrita, essa possibilidade pode ser assegurada a todos os alunos surdos, visto que a perda auditiva em nada interfere na apropriação da modalidade gráfico-visual da língua. Desde que haja uma base linguística estabelecida pelo acesso à Língua Gestual, no caso de Portugal, a LGP como língua natural na infância, substituindo a oralidade em conteúdo e função simbólica, não haverá prejuízos ao aprendizado da escrita dos alunos surdos.

Fernandes (2006) ainda diz que a possibilidade do aprendizado da escrita está vinculada à forma como esse processo será organizado pela escola, considerando a necessidade da adoção de metodologias específicas de ensino, com professores especializados para esse fim, tal qual ocorre em situações de aprendizado de línguas estrangeiras. Essa comparação, segundo essa autora, se justifica pelo fato de que o aluno surdo não aprenderá o Português como língua materna, mas como segunda língua (L2).

Segundo Vilarinho (2014), ainda temos outra gama de conhecimento quando se trata da linguagem não verbal: os quadrinhos, charges, gráficos, símbolos, arte e os gestos. A linguagem não verbalizada nos diz muito do que

acontece em nosso meio social, principalmente por meio da mídia. Além disso, temos a combinação da linguagem verbal e não verbal, que resulta na linguagem verbo-visual, muito utilizada pelos publicitários, por exemplo, os quais, ao mesmo tempo, trazem uma mensagem escrita, juntamente com o chamativo das cores e formas da imagem.

Por isso, segundo ainda essa autora, é importante trabalhar o texto não verbal em sala de aula, para os alunos desenvolverem a crítica a respeito da linguagem subliminar existente nesse tipo de discurso, utilizado não só pela mídia como também pela política.

Os alunos surdos utilizam a Língua Gestual, que é fundamental a eles, já que é sua própria fala. Logo, a Língua Portuguesa (LP) é a própria essência de quem somos, já que está a nossa volta a todo tempo e lugar, e é necessário trabalhar vários tipos de linguagem para que possamos, dessa forma, desenvolver cidadãos reflexivos e críticos de sua própria realidade (Vilarinho, 2014).

Por isso, desde cedo, a abordagem de ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos deve propiciar-lhes, conforme estudos feitos por Pereira (2013) e Manguana (2013), situações de leitura, pois é dessa forma que eles serão inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da LP e poderão se constituir como leitores e escritores.

Para isso, os alunos surdos devem ler muito, até mais do que os ouvintes, já que a leitura se constitui como a principal fonte para o aprendizado da LP. Sempre que possível, a atividade de leitura deve ser feita junto com o professor, ao qual caberá explicar ao aluno surdo o conteúdo do texto na língua gestual, bem como responder questões sobre o funcionamento da LP/escrita, quando o aluno solicitar. Expostos à escrita da LP, interpretada por meio da LGP, os alunos surdos aprenderão não só a escrita como também a gramática da Língua Portuguesa.

5. FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DOS ALUNOS SURDOS

“As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores” (UNESCO, 1994:27).

Em Portugal, a formação de professores começou a ter visibilidade na primeira metade do século XIX com a realização de algumas experiências de formação, com base no ensino mútuo e no contexto militar passando, posteriormente, por diversos ensaios de formação sustentados no Método de Castilho (Pintassilgo et al., 2010).

Quanto à formação docente, a ideia fundamental que ressalta do quadro teórico é a de que as instituições de formação (Universidades e Escolas Superiores de Educação) têm um papel importante na preparação de docentes capazes de responderem às diferentes necessidades educativas dos seus alunos e, nesse caso especificamente, dos alunos surdos (Fonseca, 1980; Secretariado Nacional de Reabilitação/Relatórios dos Peritos OCDE/CERI, 1983; Sim-Sim, 1987; Warnock H.M., 1978; Bénard da Costa, 1988; Guiné, 1988; Bovair, 1989).

A formação dos educadores não se baseia apenas na racionalidade técnica que prepara apenas executores de decisões alheias, mas na ideia de preparar cidadãos com competência e habilidade na capacidade de decidir, produzindo novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar (Perrenoud, 2001).

Acreditamos ser necessária essa formação já nos cursos de graduação e, posteriormente, numa formação continuada que dê suporte ao exercício da atividade docente. É imprescindível uma formação que vise, segundo Correia (1989b: 89),

Essencialmente à aquisição dos saberes e saber-fazer, que eles devem transmitir aos alunos e a apropriação das técnicas susceptíveis de serem acionadas para que essa transmissão seja eficaz.

Em outras palavras, faz-se necessária uma formação que, com a contribuição investigativa dos panoramas social, político e cultural em que se encontra a população, contribua muito mais para a transformação social do que para a reprodução.

Por compreender-se essa necessidade, o processo de formação de professores tem sido objeto de constante análise e razão de recentes mudanças. A tentativa de formar professores para as demandas da sociedade continua direcionando muitos olhares para esse cenário de limitações e

possibilidades. Inúmeras críticas bombardeiam esses profissionais, mas, por outro lado, podem ser encontradas sugestões valiosas, que pretendem contribuir com os docentes e sua prática (Dias Junior, 2010).

Segundo Crochík (2002), deve-se educar para a diversidade prévia à educação. Ao contrário de algumas tendências que defendem que a diversidade é de origem e assim deve se perpetuar, em nossa perspectiva, a educação deve transformar o aluno, caso contrário não pode cumprir seus objetivos. Mais do que isso, é por meio da educação, da formação, que podemos ser diversos, diferenciados; sem a formação, somos semelhantemente grosseiros, rudimentares, primitivos.

Shulman (1986, 1987), estudando o que sabem os professores sobre os conteúdos que ensinam, onde e quando adquiriram tais conteúdos, como e por que os mesmos se transformam durante a formação de professores e como devem ser utilizados no ensino concreto na sala de aula, destaca alguns tipos de conhecimentos que compõem a base de conhecimento para a docência, tais como: conhecimento pedagógico dos conteúdos das disciplinas curriculares; conhecimento pedagógico geral; conhecimento curricular; conhecimento dos fins e metas da educação e dos contextos educacionais; e conhecimento dos alunos.

Dentre todos os conhecimentos que compõem o modelo da base de conhecimento, que adquire maior relevância porque é específico da docência e construído pelos professores a partir de suas atuações em situações concretas de ensino e aprendizagem, é o conhecimento pedagógico do conteúdo, segundo Shulman (1986, 1987:75), que o compreende como,

(...) na intersecção do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentadas pelos alunos (Shulman, 1987:75).

A importância desse conhecimento, segundo ainda esse autor (idem: 78), se deve ao fato de ele não poder ser adquirido de forma mecânica ou linear, ou sequer poder ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao

confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo.

A profissão docente possui saberes essenciais ao seu exercício, os quais são exibidos pelos professores em ação na sala de aula, na escola ou na comunidade educacional mais ampla, e estão reunidos em uma espécie de “reservatório” no qual se abastecem para responder a exigências específicas das situações concretas do seu cotidiano profissional (idem: 87).

Nóvoa (1992), ao discutir relações entre a formação de professores e a profissão docente, salienta a necessidade de se desenvolver, na formação de professores, a prática da reflexão, considerada como meio de construção de saberes e identidade profissional. Para ele,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992:35).

Assim, a formação não se dá por meio de acumulação, seja de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas a partir de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Portanto, a formação deve promover a preparação de professores reflexivos, envolvendo experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, reflexão crítica sobre a utilização, ou seja, processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1992).

Veiga Simão, Caetano & Flores (2005), ao pesquisarem a respeito de contextos e processos de mudança dos professores em relação à formação em Portugal, perceberam que a mudança é encarada como um processo que implica simultaneamente fatores contextuais – os quais podem, ou não, ser sustentados por estruturas formativas – e fatores pessoais associados à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional no local do trabalho. Isso implicaria dizer que a mudança dos professores tende a ser positiva, alargada e aprofundada quando concorrem, de uma forma consistente, fatores facilitadores no nível dos contextos gerais (cultura, liderança, dinâmicas de

colaboração) e específicos (alunos, classe, escola, comunidade) e no nível pessoal (aprendizagem, motivação, expectativas, sentido de autoeficácia, história de vida, identificação com o trabalho).

A formação do professor, de modo geral (educador especial ou educador da classe comum), deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares. Portanto, a formação é aqui entendida, conforme defende Tardif (2002:177), como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede ao professor disponibilidade para a aprendizagem, para uma formação que o ensine a aprender; e requer do sistema escolar, no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo.

Leal (2009) reafirma que se tem intensificado a discussão em torno dos desafios que se colocam ao professor no século XXI e ele precisa ter conhecimentos e competências para enfrentar esses desafios. Acrescenta ainda que se tem elevado a esse nível de importância a formação tanto inicial quanto contínua, capaz de promover, além de conhecimentos e competências de natureza científica e pedagógica, a autonomia, a criatividade e a reflexão crítica.

A aprendizagem da Língua Portuguesa reveste-se, assim, de um valor individual e social fundamental, e a promoção dela cabe essencialmente à escola, nos seus diversos lugares de ensino-aprendizagem. A aprendizagem da língua constitui-se, assim, condição do próprio processo de escolarização, segundo Leal (2009).

Dados referentes ao ano letivo de 2002/2003 sobre a situação dos alunos surdos nas escolas portuguesas revelam uma tendência à diminuição no número de alunos surdos, conforme vamos progredindo nos níveis de escolaridade, segundo o Ministério da Educação (ME/DGIDC, 2009; 2007).

Além disso, esses dados indicam que os níveis de competência linguística, orais e gestuais, são bastante baixos: uma grande parte dos alunos surdos (30%) utiliza estruturas frásicas simples ou, no caso da língua gestual, uma grande parte (32%) recorre a gestos isolados, o que coloca sérias questões relacionadas com o modo como esses alunos utilizam a língua, quer enquanto instrumento de comunicação, quer enquanto instrumento de aprendizagem (ME/DGIDC, 2007).

Karnopp & Klein (2007) investigaram, em um curso de formação de professoras de surdos no Estado do Rio Grande do Sul/BR, o que as professoras de surdos relatam sobre suas experiências com alunos surdos e a língua de sinais, em contextos de escolas de surdos. A partir dessa investigação, essas autoras mostraram a importância da análise dos saberes práticos ou os saberes da experiência, isto é, do conjunto de “representações a partir dos quais as professoras interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana”, conforme também nos diz Tardif (1991:4).

Pensar sobre essas representações se constitui um campo profícuo e oportuno para se repensar sobre as propostas de formação de professores que vêm se intensificando no campo da educação de surdos (Karnopp, 2004). Portanto, visualiza-se um aumento significativo de projetos que sinalizam a importância da formação dos professores de alunos surdos.

Segundo Herdeiro & Silva (2014), a educação e a formação são pilares centrais de investimento, explicitamente reconhecidos como um domínio-chave prioritário da Estratégia de Lisboa, induzindo os governos europeus a uma intervenção política direcionada fundamentalmente à qualidade da educação e dos sistemas educacionais nas diferentes vertentes que os constituem.

Nessa perspectiva, a política das práticas de qualidade na educação e no ensino é reconhecida como o conjunto de decisões políticas que desafia a autonomia profissional dos professores e levanta a questão sobre o que significa ser um profissional frente a um público-alvo cada vez maior e complexo, no caso dos alunos surdos, despertando para a necessidade de os professores serem bem formados, altamente motivados, com conhecimentos e capacitação específica, não apenas no início da carreira como também ao longo de todo o percurso profissional.

A Estratégia de Lisboa (2000) constituiu um importante marco na construção europeia, nomeadamente no que diz respeito ao papel a ser desempenhado pela Educação e Formação, para que a União Europeia se tornasse, até 2010, a mais competitiva e dinâmica economia do conhecimento do mundo. A “modernização” dos sistemas educacionais europeus, tornada imperativa nesse contexto, é norteadada por um novo paradigma de coordenação política baseado em metas e objetivos comuns, um programa de trabalho a ser concretizado em nível nacional e em nível europeu, um processo de

monitorização que inclui relatórios em nível nacional e europeu, e um conjunto de indicadores. O objetivo é fazer da União Europeia a economia, baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social e respeito pelo ambiente.

Isso significa construir uma sociedade baseada no conhecimento, priorizando a Educação (aumento das habilitações e apoio à mobilidade); a formação ao longo da vida; a criação de um Espaço Europeu de Investigação (para maiores detalhes, ver Conselho da União Europeia, 2004; Monteiro, 2000; Herdeiro & Silva, 2014).

Isso fez os professores sofrerem os efeitos da pressão política e das novas exigências, ao atravessarem uma crise de identidade profissional. Cada vez mais os docentes se sentem sobrecarregados de trabalho, experienciando vivências profissionais, de reconhecimento ou não reconhecimento do seu trabalho, que marcam positiva ou negativamente o seu desenvolvimento profissional, segundo Herdeiro & Silva (2014).

Não podemos descartar a importância da ação educativa do professor de Educação Especial-Inclusiva, cuja formação deve ir além dos fundamentos básicos. Esse profissional deve ser capaz de gerenciar o processo inclusivo, assessorar e capacitar professores e a equipe da escola em programas de formação continuada, participar de reuniões com equipe multidisciplinar, acompanhar e avaliar alunos com necessidades educacionais especiais e também atuar como docente nos serviços pedagógicos especializados. E o desafio está justamente em promover uma formação que não se distancie da formação geral e, ao mesmo tempo, desenvolva competência profissional para o trabalho pedagógico diante das diversidades e especificidades dos alunos (Coelho & Cabral, 2006).

Não deixa de ser interessante assinalar aqui o que Correia (1999a:20) afirma a propósito do fato de nem todos os saberes acionados no exercício das práticas profissionais dos professores serem objeto de uma formação específica.

Na verdade, quando tal acontece, compreende-se melhor

Como o processo de seleção de conteúdos de formação é também um processo de produção das condições que asseguram a

visibilidade social de certos saberes profissionais em detrimento de outros que, mesmo quando desempenham um papel importante na ação cotidiana [dos docentes], não se integram na definição do seu modelo legítimo de profissionalidade (Correia, 1999a: 24).

Do mesmo modo, referindo-se às modalidades de formação que são selecionadas, acrescenta:

Importava também realçar que as modalidades de formação privilegiada, bem como as relações (inter)profissionais proporcionadas pelos sistemas de formação podem favorecer ou inibir o desenvolvimento de determinados modelos de profissionalidade em detrimento de outros (Correia, 1999a:25).

Esse mesmo autor refere, noutra obra (1998:28), que

No modelo da contratualização social da modernidade capitalista o trabalho foi a via de acesso à cidadania, quer pela extensão aos trabalhadores dos direitos cívicos e políticos, quer pela conquista de direitos novos específicos ou tendencialmente específicos do coletivo de trabalhadores, como o direito do trabalho e os direitos económicos e sociais. A erosão crescente destes direitos, combinada com o aumento do desemprego estrutural, conduz à passagem dos trabalhadores de um estatuto de cidadania para um estatuto de lumpencidadania.

Assim, é frequente encontrarmos definições do campo da formação como uma tecnologia que conjuga ou articula o triângulo composto dos polos da aprendizagem, da pedagogia e da didática. Independentemente das potencialidades de tal representação, um aspecto que consideramos pertinente à nossa análise prende-se à importância para os adultos de transformarem as experiências vividas no dia a dia em aprendizagens autoformativas.

Ora, a “*formativite aguda* de que padece a vida social nestes tempos de crise da modernidade”, nas palavras de Correia (1999a:10), tem conduzido a encarar a apropriação da formação, não como um direito, mas como uma obrigação a serviço de desígnios individualistas de gestão das carreiras, por um lado, ao mesmo tempo que se valoriza, por outro lado, a pedagogia objetivista que continua a entender o indivíduo como um receptáculo de conteúdos de formação, detendo esta o sortilégio de induzir imediatamente aprendizagem, numa lógica acumulativa, bastando para tal a receptividade dos formandos. Ora, essa interpretação omite uma outra dimensão que aponta para a lógica da recomposição dos saberes profissionais por parte dos adultos, que

leva a uma postura de maior reconhecimento da pertinência “dos patrimónios cognitivos dos profissionais experientes” (Correia, 2006: 179).

Assim, quando subjugados aos desígnios da racionalidade tecnocrática ou da “ideologia do pragmatismo” (Correia, 1998), os sistemas de formação podem não passar de tecnologias gestionárias apropriadas de otimização e de mobilização de recursos, a serviço da manipulação mais sutil dos seus destinatários no contexto de um trabalho encarado, exclusivamente, “como actividade instrumental”, emergindo então a formação, sobretudo, como um dever para os trabalhadores, mas que pouco ou nada contribui para a sua qualificação social.

Nesse contexto, esclarece Correia (1999a:13) que

A análise de necessidades de formação deve ser objeto de uma análise crítica no decorrer do próprio processo de formação e não reflete passivamente nem os constrangimentos técnicos do exercício do trabalho nem os desejos e expectativas dos indivíduos; ela é um espaço e um tempo de reinterpretação e de produção do sentido social do trabalho, que não é prévio ao desenvolvimento da ação formativa, mas que a atravessa.

Ou seja, o processo de análise de necessidades é, sobretudo, “um processo de produção de pertinências e de sentidos para a formação” (Correia, 1999a:24) que qualquer projeto ou plano de formação de qualidade deve ter em conta.

Outro ponto que merece atenção é o que se refere à avaliação da formação, dada a ênfase que ela tem merecido por parte dos teóricos, dos consultores e dos promotores da formação, que a consideram, a par do diagnóstico de necessidades, como outra das etapas essenciais, tendo em vista a qualidade. Podemos concluir esse ponto afirmando que, com a gestão dos recursos humanos, a formação não tem propriamente mudado; o que tem mudado é a pressão para a formação e a ênfase discursiva num novo lugar da formação, sem que, no nível das práticas, tal visão seja acompanhada de outras alterações mais profundas. É que, apesar da retórica, esse movimento não tem superado a visão do papel da formação como algo instrumental e exterior, que deve ser acrescentado, numa “lógica carencialista e aditiva”, para que as competências em falta sejam preenchidas e, além disso, não tem ultrapassado a separação entre formação e trabalho, uma vez que faz da

formação o tempo e o espaço do ensino e da aprendizagem, por um lado, e do trabalho o tempo e o espaço da sua aplicação, por outro (Correia, 2001:84).

Estudo feito por Capellini e Mendes (2004) mostra que o professor em contexto bilíngue necessita de formação específica e continuada, mesmo sabendo-se que a escola inclusiva ainda está em construção e que esse é um processo lento o qual exige mudanças profundas.

Monteiro (2000), num estudo realizado em Portugal, concluiu que os professores se sentem pouco preparados para atender à diversidade de alunos na sala de aula, no sentido de proporcionar a inclusão de alunos com NEE.

Nesse sentido, reconhece-se que a inclusão pode ser imposta por lei, mas o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos e a formação que tem para tal afigura-se como sendo uma variável muito mais influente para o êxito da inclusão educativa do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Silva, 2002, 2008).

Segundo Mateus (2008), a fim auxiliar os professores de Língua Portuguesa como segunda língua, é preciso seguir alguns requisitos para respaldar a concretização das estratégias de ensino propostas na educação de alunos surdos. Esses requisitos são:

- Valorizar a função do professor de Língua Portuguesa como segunda língua nas Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), de modo que venha a integrar-se cada vez mais no corpo docente.
- Incrementar o intercâmbio de instituições de ensino e órgãos educacionais que tenham responsabilidade sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na educação de alunos surdos e estabelecer acordos com Universidades, de modo a valorizar institucionalmente mais conhecimento em relação à formação/capacitação dos professores de Língua Portuguesa para lidarem com alunos surdos.
- Determinar objetivamente prioridades de captação de recursos na manutenção, criação ou apoio efetivo aos professores de todos os níveis de ensino.
- Incluir uma área de aquisição e ensino da língua não materna na formação de base dos professores e em ações complementares

de formação. A preparação dos professores é fundamental para o êxito do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua na educação de alunos surdos.

Mateus (2008:13) ainda ressalta que

“todas as pessoas possuem uma língua materna; a pretensão de torná-la conhecida é natural e desejável. Foi com essa língua que encontramos o nosso lugar no mundo, foi com ela que nos construímos. Torná-la conhecida junto dos outros é algo que nos compete a todos, com convicção, iniciativa, saber e um entusiasmo sem desistência”.

Ao remetermos esse comentário à língua materna/natural do surdo, a Língua Gestual, observamos que ainda temos muito a fazer para maior propagação dessa língua. A língua gestual tem e deve se tornar o mais conhecida possível por todas as pessoas surdas e o mais precocemente acessível a elas.

Estudos como o de Minke e colaboradores (1996) revelam que os professores de educação regular têm a percepção de como não estão preparados para ensinar crianças com NEE, referindo baixo conhecimento de autoeficácia em nível pessoal e profissional. Além disso, consideram ineficazes as adaptações institucionais e curriculares na sala de aula, contrariamente aos professores de educação especial, que têm uma visão mais positiva acerca da inclusão.

São vários os autores que defendem que as atitudes dos professores face à inclusão estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento de práticas e a construção de cenários mais inclusivos nas escolas de ensino regular (Morgado, 2003; César & Santos, 2006; Loreman et al., 2007).

Alguns teóricos que se têm debruçado sobre esta temática têm apontado para a importância da formação profissional dos professores na promoção de atitudes mais inclusivas. Estudos realizados nesse domínio evidenciam a relação explícita entre a formação e as atitudes dos professores face à inclusão. Na verdade, um professor com maior preparação pedagógica estará mais predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes (Silva, 2002; Melero, 2004).

Pereira, Graça & Carnin (2008) discorrem sobre modelos atualmente adotados, quer em Portugal quer no Brasil, no contexto da universitarização da formação de professores para a competência de escrita, em particular novas formas de agir didático, nomeadamente, no sentido de uma articulação entre a formação e o próprio contexto escolar.

Segundo Pereira e colaboradores (2008), a importância decisiva atribuída por investigações científicas aos processos de formação docente, em razão da estreita ligação entre a preparação dos professores e a qualidade dos programas educativos e o próprio desempenho dos alunos, tem contribuído para incrementar o interesse pelo estudo da influência dos saberes (re)construídos na e pela formação de professores, nas suas próprias práticas, *in loco*. Afinal, da existência de novos programas não decorre, necessariamente, tal mudança.

Como sabemos, essa mesma passagem de conhecimentos não corresponde a uma transposição linear dos saberes implicados, pois é perturbada por diversos filtros.

Pereira e colaboradores (2008) dizem que, apesar da complexidade associada à formação de profissionais de ensino, é preciso, antes de mais nada, saber que a formação de professores não se compagina com intervenções pontuais e nem deve surgir de forma contextualizada, em relação aos respectivos contextos de trabalho. A esse propósito, Sim-Sim (2012:57) conclui que

A eficácia da formação depende da coerência interna dessa formação, que deve ser intensiva, prolongando-se num espaço temporal determinado, centrada em conteúdos curriculares bem definidos, ter lugar na escola, especificamente na sala de aula, e ocorrer num ambiente de cooperação entre pares.

A adesão voluntária dos docentes, o envolvimento dos órgãos de gestão (pedagógica e administrativa) do agrupamento de escolas, a estreita ligação com especialistas, designadamente de instituições de ensino superior, são fatores determinantes no sucesso da aprendizagem profissional de docentes em exercício. Por outro lado, é urgente uma formação que compreenda momentos de aquisição de saberes teóricos e momentos de reflexão sobre as próprias experiências realizadas em sala de aula. Além disso, a construção de

um modelo formativo centrado na ação didática propriamente dita, com identificação das principais dificuldades de ensino e aprendizagem, a fim de serem construídos módulos de formação sobre as mesmas, é também outra exigência desse modelo de formação (idem: 58).

Os processos de formação devem, ainda, incluir professores de diferentes níveis de ensino, permitindo uma análise dos textos de níveis inferior e superior. Isso favorece um olhar analítico mais fino e rigoroso e contribui para determinar a própria progressão dos conteúdos (Pereira, Graça & Carnin, 2008).

Segundo Nóvoa (1995:25), para que haja desenvolvimento de uma prática reflexiva, é preciso que se compreendam três processos na formação de professores: desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Isso significa dizer que o professor deve se apropriar desses processos de formação, uma vez que cada situação enfrentada na sua prática profissional apresenta características únicas e, dessa maneira, precisam encontrar respostas que também sejam únicas.

Não podemos esquecer, contudo, o descompasso existente entre a teoria e a prática, quando pensamos em formação do professor. A formação dos profissionais da educação se constitui um suporte à educação inclusiva, e a formação continuada deve ter por base a realidade concreta em que se dá a aprendizagem.

Padilha (2009) trata desse aspecto acima citado em seu estudo: “Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala?”. Essa autora aborda a formação desses professores e reflete sobre os condicionantes político-sociais da inclusão escolar, em uma visão crítica que busca ultrapassar os discursos mais frequentes sobre a escola inclusiva.

Temos consciência, pois, de que há muitos desafios a serem vencidos e conhecimentos a serem produzidos frente ao novo paradigma de inclusão. Um desses desafios se relaciona ao fato de que muitos professores não estão preparados para lidar com a diversidade, especificamente aquela decorrente de necessidades educacionais de alunos surdos.

No atual estado de desenvolvimento da formação de professores em Portugal, vê-se que a formação continuada é a única saída possível para o entrave às melhorias na formação de professores para lidar com alunos surdos.

Portanto, este estudo se propôs analisar as estratégias utilizadas por Professores da Língua Portuguesa para alunos surdos em Escolas de Referência para Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) em duas Cidades do Norte de Portugal.

Estabelecemos, então, como objetivos específicos os seguintes: a) conhecer os critérios de seleção do profissional para atender a demanda de alunos surdos nas EREBAS; b) compreender como ocorre a formação continuada de professores na educação de alunos surdos; c) identificar que estratégias pedagógicas são utilizadas pelos professores de LP para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) no contexto bilíngue para alunos surdos; d) conhecer a posição dos professores em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para atuar em sala de aula com alunos surdos.

Compete ao professor, no âmbito da diferenciação pedagógica, proceder às adequações que permitam responder à especificidade de todos os alunos, incluindo as diferenças nos níveis de proficiência linguística, ou recorrer à aplicação de medidas educativas previstas no Decreto-Lei n° 3/2008, devidamente explicitadas no programa educativo individual, que permitam o cumprimento dos objetivos definidos nos Programas Curriculares.

No contexto português, a discussão em torno da educação de alunos surdos tem tido um impulso significativo. Justifica-se, portanto, a necessidade de ampliarmos estudos acerca das estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) em Portugal, nomeadamente para organizar o ensino dessa língua enquanto segunda língua (L2). Esperamos que os aspectos aqui apontados favoreçam discussões, reflexões e implementação de ações educativas visando a uma educação bilíngue de qualidade para os alunos surdos de forma geral.

Passaremos, então, à Segunda Parte deste estudo doutoral, que trata da contextualização metodológica e dos procedimentos de investigação.

2ª PARTE: CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

1. PESQUISA, PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Tendo em conta a ideia central do nosso trabalho e a contextualização teórica que elaboramos, fica justificado delimitar o campo para a realização da parte empírica do nosso trabalho em EREBAS, das quais foram eleitas duas, situadas em duas cidades do Norte de Portugal. Ambas contemplam longitudinalmente a educação de crianças surdas, desde a intervenção precoce ao 3º ciclo.

Essa escolha teve por principal critério a exequibilidade do nosso trabalho, tendo em conta a dispersão dessas escolas no território português. Para isso, mais de um contato foi estabelecido, pois necessitávamos de elementos para o desenho e planificação da nossa pesquisa de modo mais detalhado.

As entrevistas exploratórias que fizemos foram importantes para o conhecimento da realidade portuguesa e desenho do estudo, sendo uma opção estratégica surpreendentemente valiosa para a investigação à qual nos propusemos a fazer. Além disso, as entrevistas exploratórias nos serviram, como bem diz Quivy & Campenhoudt (1998), para encontrar pistas de reflexão, descobrir ideias e hipóteses de trabalho, perceber novas maneiras de colocar o problema.

De fato, a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem por meio das denominações que lhes são emprestadas (Macedo, 2000:165).

Segundo Pádua (1997), o surgimento da necessidade de se pesquisar já traz, em si, a necessidade de um diálogo com a realidade a qual se objetiva investigar e com o diferente, uma comunicação dotada de crítica, que direciona o investigador a momentos criativos, à busca de conhecer fenômenos que

constituem essa realidade a fim de, aproximando-se dela, conseguir compreender a complexidade e dinamicidade dialética que a envolvem. Para esse autor, a entrevista é o procedimento mais utilizado no trabalho de campo e, por meio dela, o pesquisador busca extrair informações relativas à vivência dos atores. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, pois se trata de um instrumento de coleta de fatos relatados pelos atores (sujeitos-objetos da pesquisa) que estão inseridos no cotidiano de uma determinada realidade a qual está sendo focalizada.

Essas entrevistas tiveram, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenômeno estudado em que nós não teríamos espontaneamente pensado, visto que não tínhamos conhecimento da realidade da educação dos alunos surdos e as implicações das Escolas de Referência para a Educação de Alunos Surdos, e só a partir daí é que podemos eleger duas EREBAS em duas cidades no Norte de Portugal para a nossa investigação doutoral.

2. FASE PREPARATÓRIA

2.1. Entrevistas exploratórias

Inicialmente, fizemos, então, três (03) entrevistas exploratórias a fim de conhecermos a realidade portuguesa (ver anexo Documento G, entrevista com a professora recém-aposentada que será identificada como PE), tendo recolhido dados relevantes acerca do surgimento de Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS). As entrevistas exploratórias realizadas estiveram associadas a três elementos-chave, tendo-nos sido, também, proporcionada uma visita a essas EREBAS.

Essas entrevistas, previamente autorizadas pelos entrevistados, foram gravadas. Entrevistamos três pessoas inseridas no contexto educacional inclusivo no Norte de Portugal. Primeiramente, abordamos uma professora recém-aposentada de uma UAAS (Unidade de Apoio a Alunos Surdos); em seguida, dois responsáveis pela Coordenação em duas EREBAS. A partir dessas entrevistas foi que pudemos definir e traçar melhor o plano metodológico e a pesquisa propriamente dita.

A entrevista realizada com a professora recém-aposentada (PE) (ver anexo documento G), a qual lecionou Português a alunos surdos, numa perspectiva de ensino do português como segunda língua (L2), foi de extrema importância para a nossa contextualização enquanto investigadora, porque: (a) ela nos narrou todo um processo histórico de evolução da educação de surdos em Portugal, desde a década de 1970 até aos dias atuais, desembocando na perspectiva da educação inclusiva; (b) permitiu-nos perceber que, à medida que o bilinguismo e o ensino do português com L2 se tornava uma meta, foram sendo criadas oportunidades de formação para os professores nessas disciplinas e em LGP (por exemplo, formação de docentes a partir do Acordo Luso-Sueco); (c) esclareceu-nos acerca da importância dada, nas décadas de 1980 e 1990, ao trabalho desenvolvido pelos docentes de surdos, ao apoio do Ministério da Educação em relação aos métodos aplicados nas escolas; (d) deu-nos a conhecer a sua perspectiva de integração flexível que ela implementou enquanto coordenadora (1995, 1996 e 1997), a qual privilegiava o ensino do Português como língua estrangeira/segunda língua (L2).

Para melhor compreendermos essa realidade, transcrevemos a seguir um fragmento do relato dessa professora da entrevista exploratória (PE). Vejamo-lo.

“Para reforçar as aprendizagens, principalmente nas aulas com os ouvintes que eles não tinham conseguido talvez acompanhar tão bem e, portanto, as aulas eram reforçadas, eram só 6 horas semanais que eram possíveis, portanto tentávamos distribuí-las pelas disciplinas mais complicadas para eles, mas a maioria dos alunos estava na integração parcial. Depois, quando fui Coordenadora, fiz uma proposta de um terceiro modelo de integração, que era um modelo de integração flexível”.

Já em relação à formação para os professores a partir do Acordo Luso-Sueco, assim essa professora se colocou:

“...o que foi feito conosco, quando éramos professores do ensino regular, nós nessa altura ainda não éramos do ensino especializado, a preocupação que houve logo no início foi dar-nos formação, formação sólida, formação boa, dada por professores suecos que tinham muita experiência”.

A partir dessa entrevista, verificamos que, para selecionarmos a amostra, seria necessário mais conhecimento da realidade portuguesa a respeito da educação dos alunos surdos. Precisávamos saber como o professor de Língua Portuguesa ensina o conteúdo programático a alunos surdos sem conhecimento da Língua Gestual portuguesa. Dessa forma foi que pudemos delimitar o objetivo da nossa pesquisa doutoral.

Antes, contudo, de passarmos para os aspectos metodológicos desta pesquisa, queremos apresentar um pouco do cenário escolar de alunos surdos, o qual fomos visitar e no qual desenvolvemos o nosso estudo. Isso porque o consideramos de suma importância e a forma mais adequada para obtermos conhecimento da realidade portuguesa a respeito da Educação de alunos surdos em escolas portuguesas. Essas visitas constituíram, portanto, o nosso primeiro contato com o terreno em que realizamos a nossa pesquisa.

2.2. Visitas às EREBAS

A primeira escola que visitamos, a qual chamaremos de EREBAS A (1º, 2º e 3º ciclos), situa-se em uma cidade do Norte de Portugal. Em seguida, realizamos a segunda visita a uma EREBAS que denominamos de EREBAS B (1º, 2º e 3º ciclos), também situada no Norte de Portugal. Nessas visitas, tínhamos presente a seguinte questão: Qual é a realidade das EREBAS (Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos)? É essa resposta que agora passaremos a registrar.

No DL3/2008, de 07 de janeiro de 2008, determina-se a criação de “Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos”, proclamando-se que essas escolas “têm como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos” (Ponto 4 do DL3/2008).

Se atentarmos para o termo “referência”, associá-lo-emos de imediato ao conceito de “modelo”, “paradigma” e é precisamente essa a finalidade dessas escolas: serem referência, modelo, para outras escolas, implementando estratégias pedagógicas, reunindo recursos adaptados à especificidade das pessoas surdas, especificidade esta que se destaca em termos linguísticos,

devido ao uso de outro código, a LGP. Assim e de acordo com documentos concebidos pelo Ministério da Educação de Portugal,

as escolas de referência para a educação bilíngue têm uma responsabilidade educativa e social, competindo-lhes apostar fortemente na educação bilíngue, criando as necessárias condições de acesso ao currículo; adequar os ambientes e espaços educativos a especificidade das crianças e jovens surdos, designadamente com sinalização luminosa e outras acessibilidades; desencadear ações que permitam a identificação e atuação do Surdo na sua comunidade nacional e internacional; capacitar os alunos para viverem na sociedade; colaborar nas respostas às solicitações sociais da comunidade (autarquia, lazer, emprego, etc.) relativamente à criança e ao jovem Surdo.

2.3. Caracterização do Cenário

A primeira visita à EREBAS A foi agendada e programada para o dia 5 de maio de 2011, às 9 horas, com o Coordenador do Departamento de Educação Especial da escola. As informações obtidas a partir dessa visita foram de grande valia e de suma importância para a nossa aproximação ao terreno escolar dos alunos surdos em Portugal, como já havíamos dito anteriormente.

Segundo o Coordenador, a EREBAS A adquiriu o estatuto de estabelecimento de ensino de referência para o ensino bilíngue de alunos surdos em 11 de abril de 2008, embora já houvesse essa proposta educacional desde as décadas anteriores. Ele informou-nos ainda, nessa entrevista exploratória, o objetivo do projeto educacional (2010-2014) desse agrupamento em relação aos alunos surdos: proporcionar aos alunos o desenvolvimento das suas competências linguísticas – indispensável para uma formação que integre todas as dimensões –, contribuindo para a afirmação deles como pessoas.

Isso porque, em se tratando do ensino bilíngue para alunos surdos, a Língua Portuguesa (LP) e a Língua Gestual Portuguesa (LGP) são elementos de grandes potencialidades implicados em todas as aprendizagens. Assim, o domínio da LP, língua de escolarização e, no caso dos surdos, o domínio da LGP constituem aspecto de capital relevância em todo o processo de aprendizagem.

Tendo-se isso em vista, foi desenvolvido na EREBAS A o Programa Projeto-Escola de Literacia, norteado pela ideia de que as aulas de Português para os alunos surdos pudessem ser ministradas a partir da noção de literacia, organizando esses alunos em grupos, conforme níveis de proficiência em Língua Portuguesa. Entretanto, só foi possível essa organização após a aplicação de um teste diagnóstico, a partir do qual esses alunos foram agrupados nos seguintes níveis: A1, A2 e B1. Portanto, o Projeto-Escola de Literacia teve lugar nesta EREBAS por ela ser considerada pela comunidade surda e educacional como uma referência no ensino de alunos surdos no Norte de Portugal, antes mesmo de o Decreto-Lei nº3/2008 tornar oficial a exigência na criação destas escolas. A escola tem também uma população surda numerosa, desde os alunos em idade pré-escolar e em todos os ciclos de ensino até aos formadores docentes em LGP.

Na realidade existem também muitos alunos e profissionais ouvintes, beneficiando os alunos surdos de aulas específicas em algumas disciplinas de carácter mais teórico, como é o caso da Língua Portuguesa. Então a sensibilidade dada à especificidade da surdez, tal como a integração entre surdos e ouvintes, torna-se visível, ajudando esta escola a se constituir como um terreno privilegiado para a implementação de um projeto de tal envergadura (como pode ser visto, em anexo, na entrevista completa da professora (P1) que também participou da elaboração do mesmo na EREBAS A).

Na EREBAS A existia, na época da entrevista com o Coordenador (maio/2011), quarenta (40) alunos surdos matriculados até o nono (9º) ano de ensino. Em relação ao corpo docente, havia quatro (4) professoras de Língua Portuguesa, uma (1) de Educação Especial na intervenção precoce, uma (1) professora surda, formadores ouvintes (aprovados após concurso), intérpretes de LGP e técnicos (terapeuta da fala, psicólogos, entre outros). Além disso, a escola disponibilizava aos alunos surdos um curso profissionalizante em cerâmica com objetivo de inseri-los no mercado de trabalho. Nesse curso, a aula era ministrada em LGP por uma professora ouvinte com fluência em LGP e com conhecimentos específicos sobre cerâmica e suas especificidades. No dia da visita à EREBAS A, estavam presentes seis (6) alunos surdos, e tivemos a oportunidade de vê-los em sala de aula nesse curso.

A segunda visita foi à EREBAS B, também localizada no Norte de Portugal, no dia 13 de maio de 2011, às 10h, com a Coordenadora da escola. Nesse encontro, ficamos sabendo que a EREBAS B também é considerada um agrupamento de referência na educação e ensino bilíngue de alunos surdos, conforme dizem o Decreto-Lei nº 3/2008 e a entrevistada. É, também, um agrupamento com tradição e experiência na educação bilíngue de crianças surdas. Essa EREBAS recebeu também o estatuto de estabelecimento de ensino de referência para o ensino bilíngue de alunos surdos em 2008.

O projeto educacional dessa EREBAS para alunos surdos tem como objetivo principal a adoção de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas a alunos surdos. A organização da resposta educacional deve ser determinada pelo nível da educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística. Isso porque a EREBAS B tem como preocupação básica assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos, assim como o desenvolvimento da LP (escrita) como segunda língua desses alunos, conforme prevê o Decreto-Lei nº 3/2008.

Os profissionais envolvidos na educação bilíngue de alunos surdos da EREBAS B no ano letivo 2010-2011 eram constituídos por: 8 (oito) docentes de Educação Especial, dos quais 4 (quatro) são professores de Língua Portuguesa; 6 (seis) formadores de LGP; 4 (quatro) intérpretes de LGP; 5 (cinco) terapeutas da fala; 1 (um) professor de Educação Musical para turmas de alunos surdos no 1º ciclo; 1 (um) psicólogo (a solicitar, de acordo com protocolo celebrado com APECDA).

Além desses técnicos especializados, na EREBAS B há docentes das diferentes disciplinas e áreas curriculares e das AEC (Atividades Extracurriculares), bem como a coordenadora da Escola de Referência, que nos atendeu com muita atenção.

Em relação aos alunos, a situação da EREBAS B é a seguinte: há turmas bilíngues do Pré-Escolar até o 3º ciclo; e existem crianças surdas em apoio de intervenção precoce (0 a 3 anos) – havia 5 alunos nesta faixa etária matriculados na época da visita, o que a tornava referência para educação bilíngue desses alunos.

O que mais nos chamou a atenção em relação à essa EREBAS foram as condições físicas do edifício, organizado para atendimento de todos os alunos: 20 (vinte) salas, 9 (nove) salas específicas, 1 (uma) sala de Educação Musical (EM), 1 (uma) sala de Educação Especial (EE), 1 (um) Laboratório CN-FQ, 1 (uma) Biblioteca-CRE, 1 (uma) cantina, 1 (um) pavilhão e ginásio, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de professores com bar, 1 (uma) sala do aluno com bar. Registramos essas informações para realçar o fato de, apesar de tratar-se de uma escola financiada pelo Estado (pública), possuir uma infraestrutura impecável e digna de ser referência.

3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Neste trabalho, optamos por um estudo exploratório, transversal, com abordagem qualitativa, descritiva, a fim de identificar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos em duas EREBAS em duas cidades do Norte de Portugal. Para operacionalizarmos o nosso estudo, o grupo amostral foi constituído por 12 (doze) professores de Língua Portuguesa (LP) para alunos surdos em EREBAS, assumindo, portanto, a perspectiva bilíngue na educação de alunos surdos.

Utilizamos como instrumento uma entrevista semiestruturada, com algumas perguntas predeterminadas, porém abertas, buscando favorecer o aspecto dialógico no momento da entrevista (ver apêndice/documento A com o guião de entrevista), a qual dá condições ao entrevistado de discorrer livremente sobre o tema proposto. Na construção do guião da entrevista semiestruturada, levamos em consideração os procedimentos recomendados na literatura (Bogdan & Biklen, 1994) e organizamo-lo em blocos temáticos. O primeiro encontra-se centrado na experiência e motivação profissional em EREBAS; Proposta Educacional Bilíngue para alunos surdos; conhecimento e/ou fluência na LGP, além do conhecimento em LP como L2 para alunos surdos; Programa de Língua Portuguesa como Língua Não Materna (PLNM); Formação Profissional para Educação Bilíngue para alunos surdos; e, por fim, as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula.

Os dados foram tratados de forma a ressaltar as principais ideias explicitadas pelos participantes da pesquisa, para reunirmos e conhecermos a posição e as percepções dos professores (participantes da investigação) sobre quais estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de LP como L2 no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos.

3.1. As circunstâncias da pesquisa

Para operacionalizarmos o nosso estudo, tal como já referimos, o grupo amostral foi constituído por 12 (doze) professores de Língua Portuguesa para alunos surdos em duas EREBAS localizadas em duas Cidades do Norte de Portugal, assumindo, portanto, a perspectiva bilíngue de educação de alunos surdos. Esse número resultou dos contatos e visitas previamente realizadas, bem como do acordo e do parecer dos diretores das escolas. Portanto, soubemos da disponibilidade para investigação nesses locais, tendo aceitação e interesse em contribuir para a pesquisa, bem como autorização para tal.

A nossa amostra coincidiu, também, com o universo dos docentes que satisfaziam os critérios de seleção: professores de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) de alunos surdos nas EREBAS do nosso estudo.

Após a autorização do Ministério da Educação, protocolo nº0253600001, a coleta dos dados aconteceu, quase que integralmente, durante os meses de novembro e dezembro de 2011; fevereiro a março de 2012; dezembro e janeiro de 2013. No contato individual com cada professor, foram explicados os objetivos da pesquisa, os instrumentos que seriam utilizados e a finalidade deste trabalho. Nessa ocasião, foi entregue o Termo de Consentimento Informado para que o entrevistado o lesse e assinasse-o, depois de ter afirmado que compreendeu tudo que constava no referido instrumento. O pesquisador comprometeu-se, ainda, em manter sigilo a respeito da identidade dos participantes, assim como de sua instituição de ensino.

As entrevistas ocorreram no próprio ambiente de trabalho, nos intervalos das aulas, ou em momentos que foram indicados pelos participantes, uma vez que procuramos atender à conveniência deles. Elas foram audiogravadas e

transcritas integralmente, buscando retratar as possíveis contribuições para o desempenho escolar do aluno surdo a partir da interpretação dos entrevistados. Os participantes consentiram na transcrição posterior, exceto uma professora do 1º Ciclo da EREBAS B, em uma das cidades do Norte de Portugal, que preferiu responder por escrito no próprio guião de entrevista da pesquisa, preservando, assim, a integridade dos enunciados produzidos. E duas professoras do 1º ciclo da EREBAS A, que nos responderam por escrito e enviaram por correio eletrônico.

Inicialmente, tivemos muitas dificuldades devido à ausência de registros de localização dos professores bilíngues nas instituições, horários e turmas em que eles exerciam sua atividade, visto que não havia em Portugal professores bilíngues, conseqüentemente, não os encontraríamos nas duas cidades escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa doutoral. Houve, então, a necessidade de realizar as entrevistas exploratórias, que nos forneceram alguns indicadores com os quais buscamos trabalhar, procurando as informações necessárias para compor o universo da amostra doutoral que poderiam, de fato, compor a pesquisa.

Como mencionamos no início deste trabalho, tínhamos interesse em saber como esses professores percebiam a própria participação na aprendizagem e comunicação dos surdos, uma vez que nos colocávamos diante de graves problemas que se têm constituído objeto de reflexão por parte da maioria dos profissionais que lida com o grupo, especialmente se forem considerados os resultados efetivos que atingem esse aluno em relação ao domínio dos conteúdos ministrados nos diversos níveis de ensino.

Assim, fizemos com esse quantitativo/número de participantes para darmos seguimento ao aprofundamento e à reflexão no estudo em relação ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Além disso, voltamos a referir que esse foi o número total de professores de Língua Portuguesa para alunos surdos disponíveis nas duas Escolas de Referência para a Educação Bilíngue Alunos Surdos (EREBAS), na qual a pesquisa foi realizada.

A chegada dos alunos surdos à Escola parece ter destacado ainda mais os resultados obtidos pelos professores. Devido a isso, sentimos a necessidade de conhecer melhor em que condições a proposta bilíngue

adotada era implementada, destacando a figura do professor de Língua Portuguesa, trazendo os relatos sobre as condições de sua participação na construção desse processo.

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, um instrumento utilizado em pesquisas das Ciências Humanas e, quando assumida como uma prática discursiva, segundo Pinheiro (2000:186), é tida como uma “ação contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade”.

Segundo Bogdan & Biklen (1994:134), nas entrevistas semiestruturadas, fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Conforme esses autores, quando alguém diz algo a outrem, não é possível considerar apenas esse dizer, mas a relação existente entre esses interlocutores e a situação no contexto concreto, que é de significativa importância, considerando-se que:

(...) o sentido é produzido interativamente e a interação presente não inclui apenas alguém que fala e um outro que ouve, mas todos ‘os outros’ que ainda falam, que ainda ouvem ou que, imaginariamente, poderão falar ou ouvir. É sob esse ângulo que o diálogo amplia-se, incluindo interlocutores presentes e ausentes (idem:194).

Tendo isso em vista e partindo do princípio de que o investigador deve ter claro o tipo de informação que pretende obter, bem como os modos mais apropriados para recolhê-la (Albarelo, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Danielle & Saint-Georges, 2002; Bogdan & Biklen, 1994; Bardin, 1989; Flick, 2005), utilizamos os seguintes instrumentos de recolha dos dados:

- a) a entrevista semiestruturada que, no nosso estudo, assumiu particular importância, já que a maior parte da informação necessária para a compreensão da problemática que aqui nos ocupa foi recolhida por meio dela. Tivemos perguntas predeterminadas, porém abertas, buscando favorecer o aspecto dialógico no momento da entrevista (anexo o guião de perguntas), a qual dá condições ao entrevistado de discorrer livremente sobre o tema proposto;
- b) análise documental, por meio da qual procuramos recolher informação importante – quer para a organização, quer para a realização das entrevistas –, como também documentos oficiais que

embasam o programa de inclusão na perspectiva bilíngue na educação de alunos surdos em Portugal.

Os dados foram tratados de forma a ressaltar as principais ideias expressas pelos participantes da pesquisa, para daí podermos reuni-las com o objetivo de conhecer a posição dos professores sobre o contexto do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa do aluno surdo, circunscrito ao contexto do nosso estudo, assim como a sua participação nesse processo.

3.2. Procedimentos metodológicos

A análise dos dados qualitativos foi construída a partir dos relatos obtidos na entrevista aplicada aos professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos em duas EREBAS localizadas em duas Cidades do Norte de Portugal.

Para que fosse possível atingir os objetivos desta pesquisa, procuramos obter informações sobre as estratégias adotadas pelos professores no Ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, por meio de entrevistas que foram realizadas na escola, em horário previamente combinado, com gravação dos relatos em gravador digital e/ou MP3.

De acordo com Minayo (1999), na entrevista, podem ser obtidos dados que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, a suas atitudes, valores e opiniões, mas esses dados só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos.

Usamos a análise de conteúdo enquanto técnica de tratamento de informação do material empírico recolhido. Os procedimentos utilizados no trabalho de análise de conteúdo estão diretamente relacionados e, portanto, dependentes de fatores inerentes ao processo de pesquisa a analisar, como os relatos dos professores de Língua Portuguesa como L2 sobre as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino/aprendizagem da LP como L2 para alunos surdos em EREBAS, o estatuto dos relatos na investigação e a identificação das categorias definidas para análise (Quivy & Campenhoudt, 1998).

É importante registrar que o processo de categorização foi feito com recurso a processos dedutivos e indutivos, isto é, algumas categorias foram estabelecidas *a priori* e outras foram surgindo ao longo do processo, em resultado, quer da bibliografia diversa, quer da análise das entrevistas.

Em busca dos resultados do material registrado, procuramos identificar nas transcrições os relatos dos professores de Língua Portuguesa sobre cada uma das questões a eles apresentadas. Esse material foi transcrito integralmente e depois analisado, buscando agrupar as opiniões formuladas pelos participantes em categorias, que deram origem aos quadros apresentados na análise e discussão dos resultados.

Apresentamos, então, os resultados, iniciando cada uma das apresentações das respostas por quadros que trazem as categorizações e o número de escolhas feitas por cada um dos entrevistados. Esperamos, com essa nossa escolha, possibilitar uma visibilidade maior do teor dos comentários feitos por eles, como também facilitar a compreensão do que estávamos procurando explicar.

A análise por categorias funciona por operações de desmembramento do texto em unidades (categorias), segundo reagrupamentos analógicos. Categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (Bardin, 1989).

Assim as categorias encontradas foram as seguintes:

- anos de experiência com alunos surdos e anos de experiência em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) para atuar como docente de LP como L2;
- conhecimento e ciência do significado da Proposta Educacional Bilíngue;
- motivação para trabalhar com alunos surdos;
- formação específica para atuar com alunos surdos;
- conhecimento em relação ao Programa de Língua Não Materna (PLNM)/Programa de Língua Portuguesa (LP) como segunda Língua(L2)/PL2;

- preparação do conteúdo programático da Língua Portuguesa (LP) como segunda Língua (L2) para alunos surdos;
- utilização dos programas de Língua Portuguesa (LP): Projeto-escola de Literacia com adaptações ao PLNM (oficial do MEC-PT)/QERCL/PLP como 1ª língua/PL2 com adaptações ao PLNM (oficial do MEC-PT);
- estratégias pedagógicas utilizadas por professores da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2);
- dificuldades encontradas no contexto escolar (na aplicabilidade do programa utilizado nas EREBAS).

Após toda essa análise, articulamos os relatos dos professores de Língua Portuguesa para alunos surdos com a fundamentação teórica utilizada. Fomos, então, construindo cada passo da entrevista, procurando também entender razões dos posicionamentos, revisando em que condições aquele trabalho foi realizado.

Reafirmando nossa pretensão comunicada desde o início deste trabalho, no momento em que nos propusemos trabalhar com esse tema, sabíamos que iríamos encontrar muitas dificuldades, devido aos diversos fatores que circulavam o contexto. A partir dos dados que registramos, pudemos traçar o perfil dos Professores de LP como L2 para Alunos Surdos em EREBAS, apresentado a seguir em forma de tabela.

3.3 Perfil dos Professores de Língua Portuguesa (LP) como 2ª Língua (L2) para Alunos Surdos em EREBAS

Quantidade de Professores	Formação específica para atuar com alunos surdos	Anos de experiência com alunos surdos	Anos de experiência em EREBAS	EREBAS	Ciclo	Nível de escolaridade dos alunos surdos	Nível proficiência em LP dos alunos surdos	Quantidade de alunos surdos por nível de proficiência em LP	Habilitação em LGP	Participação do formador / intérprete em LGP	Utilização dos Programas de LP*
1	Licenciatura Especialização Educação especial Mestrado e Doutoranda em Ciências de Educação	8	3	A	2º 3º	6º 7º	A1 A2	9 4	Não	Sim	Projeto - Escola de literacia
2	Licenciatura Português / Francês do Ensino básico	1	1	A	2º	5º	A2	9	Não	Sim	QECRL
3	Licenciatura Português / Francês do Ensino básico	1	1	A	3º	5º 7º	A1 A2	4 4	Não	Sim	QECRL
4	Licenciatura Línguas Modernas Português / Francês	1	1	A	2º	8º	B1	3	Não	Sim	PLP como 1ª língua
5	Licenciatura Ensino básico Especialização em deficiência auditiva e problemas de linguagem	24	5	A	1º	3º	A1	5	Sim	Não	PL2 com adaptações
6	Licenciatura Português / Inglês do Ensino básico	1	1	B	2º	5º 9º	A2 B1	4 4	Não	Sim	PL2 com adaptações
7	Licenciatura Português / Francês	1	1	B	2º 3º	6º 7º	Níveis de literacia variados**	2 7	Não	Sim	PL2 com adaptações
8	Pós-Graduação em Surdez	15	4	B	1º	3º 4º	A2	7	Sim	Sim	PL2 com adaptações
9	Licenciatura em deficiência auditiva do 1º Ciclo	18	3	B	1º	1º 2º	A1	6	Sim	Tem formadora em LGP	PL2 com adaptações
10	Licenciatura em Ensino básico Especialização em Surdez	19	5	B	1º	2º	Níveis de literacia variados	4	Sim	Tem formadora em LGP	PL2 com adaptações
11	Licenciatura de Ensino básico Especialização em Surdez Coordenação Representante dos serviços de apoio educativo	13	5	B	2º 3º	5º 7º	A1 A2	2 2	Não	Sim	PL2 com adaptações
12	Licenciatura em Educação especial Mestrado e Doutorado em Educação especial Psicóloga	36	5	A	1º	3º	A1	6	Sim	Não	PL2 com adaptações

*Programas de LP: Projeto-Escola de literacia; QECRL; PLP como 1ª língua (algumas adaptações); PL2 com adaptações

** Literacia: capacidade para ler, escrever ou interpretar o que se escreve em Língua Portuguesa

Passaremos, portanto, a descrever cada item que consta na Tabela 3.3, referente ao “Perfil dos Professores de Língua Portuguesa (LP) como 2ª Língua (L2) para Alunos Surdos em EREBAS”, apresentado acima. A partir daí podemos traçar o perfil dos professores de LP como L2 entrevistados para esta pesquisa doutoral.

Os itens selecionados para compor a tabela com o perfil dos professores de LP como L2 foram:

- quantidade de professores de LP como L2 para atuar em sala de aula com alunos surdos em EREBAS;
- formação específica para atuar com alunos surdos;
- anos de experiência com alunos surdos;
- anos de experiência em EREBAS;
- quantidade de EREBAS envolvidas nesta pesquisa doutoral;
- os ciclos que os professores de LP como L2 lecionavam nas EREBAS;
- nível de escolaridade dos alunos surdos;
- nível de proficiência em LP dos alunos surdos;
- quantidade de alunos surdos por nível de proficiência em LP nas EREBAS pesquisadas;
- habilitação em LGP;
- participação do formador e/ou intérprete em LGP;
- utilização dos Programas de LP: Projeto-Escola de Literacia (com adaptações ao Programa oficial do MEC/PT, PLNM); Programa QECRL, o PLP como 1ª Língua com algumas adaptações e o Programa de Língua Portuguesa como segunda língua (PL2) com adaptações.

Assim, traçamos o perfil dos professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2). Selecionamos como primeiro item da tabela a quantidade de professores de LP como L2: 12 (doze) professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos em EREBAS em duas cidades do Norte de Portugal, assumindo, portanto, a perspectiva bilíngue de Educação de alunos surdos.

Nomeamos cada professor pela letra “P” (inicial da palavra “professor”), seguida de um número; então, temos de P1 a P12. Vale ressaltar que dos doze (12)

professores apenas um (1) professor de LP era do sexo masculino, o restante do grupo era composto pelo sexo feminino.

Selecionamos 6 (seis) professores de LP da EREBAS A que lecionavam do 1º ao 3º ciclo (P1, P2, P3, P4, P5 e P12) e 6 (seis) professores de LP da EREBAS B, que também lecionavam do 1º ao 3º ciclo (P6, P7, P8, P9, P10 e P11).

Quanto à formação específica para atuar com alunos surdos, a tabela nos mostra que 7 (sete) professores de LP (P1, P5, P8, P9, P10, P11 e P12) apresentaram formação para atuar com alunos surdos.

Na EREBAS A, uma (01) professora (P1) possuía especialização em Educação Especial, mestrado em Ciências da Educação e era doutoranda em Ciências da Educação (essa professora nos concedeu a entrevista em novembro de 2011 e a defesa pública da tese foi em fevereiro de 2012). Essa professora (P1) elaborou o Projeto-Escola de Literacia (capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve em Língua Portuguesa) juntamente com o Coordenador do Departamento de Educação Especial da EREBAS A. Havia ainda, nessa EREBAS, 2 (duas) professoras do 1º ciclo (P5 e P12) com especialização em deficiência auditiva, além de mestrado e doutorado em Educação Especial.

Na EREBAS B, existiam quatro (04) professoras (P8, P9, P10, P11) com pós-graduação em surdez, licenciatura em deficiência auditiva do 1º ciclo e especialização em surdez para atuar com alunos surdos.

O item da tabela relativo aos anos de experiência com alunos surdos e aos anos de experiência para atuar como docente de LP como L2 em EREBAS foi bastante variado. Os professores apresentaram-se da seguinte forma:

P1: tinha 8 (oito) anos de ensino para alunos surdos e, em EREBAS, 3 (três) anos; participou da elaboração do Projeto-Escola de Literacia juntamente com o Coordenador do Departamento de Educação Especial da EREBAS A.

P2: apesar de há 3 (três) anos trabalhar em EREBAS, apenas no ano letivo (2011/2012) é que havia iniciado o trabalho com alunos surdos na proposta educacional bilíngue e com a utilização do Programa QERCL; portanto, não tinha experiência com o ensino para alunos surdos. Essa professora nos concedeu a entrevista em fevereiro de 2012 e o ano letivo seria concluído em junho de 2012, ou seja, nesse mês ela completaria um (1) ano trabalhando

com alunos surdos na Proposta Educacional Bilíngue exigida pela Escola de Referência em Junho de 2012.

P3: era o primeiro ano de ensino a alunos surdos e em EREBAS.

P4: era o primeiro ano de ensino a alunos surdos e em EREBAS.

P5: tinha, na época, 24 anos de ensino a alunos surdos e, em EREBAS, cerca de 5 anos, desde a criação.

P6: era o primeiro ano de ensino a alunos surdos e em EREBAS.

P7: era o primeiro ano de ensino a alunos surdos e em EREBAS.

P8: tinha 15 anos de ensino a alunos surdos e, em EREBAS, estava desde a criação, em 2008. Essa professora concedeu-nos a entrevista, mas não aceitou gravarmos a conversa; preferiu responder as perguntas no próprio guião de inquérito de entrevista aplicada aos professores de LP como segunda língua (L2) para alunos surdos.

P9: tinha 18 anos de ensino a alunos surdos e, em EREBAS, cerca de 3 anos.

P10: tinha 19 anos de ensino a alunos surdos e, em EREBAS, cerca de 5 anos.

P11: tinha 13 anos de ensino a alunos surdos e, em EREBAS, estava desde a criação, em 2008. Exercia também a Coordenação no período do projeto educacional da EREBAS B (2010-2014) e era Representante dos Serviços Especializados de Apoio Educativo.

P12: tinha 36 anos de ensino a alunos surdos e, em EREBAS, estava desde a criação, em 2008. Foi titular de várias turmas bilíngues do 1º ciclo.

Quanto ao item “quantidade de EREBAS”, lembramos que selecionamos duas (02) Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) no Norte de Portugal, as quais denominamos de A e B. É relevante informar que as duas EREBAS tinham estatuto de Escolas de Referência desde 2008, embora a EREBAS A já funcionasse como tal bem antes da oficialização no Decreto-Lei nº3/2008 pelo Ministério de Educação de Portugal, em 2008.

No que diz respeito aos ciclos – outro item que compõe a Tabela acima registrada –, verificamos que os professores entrevistados ministravam aulas no 1º, 2º e 3º ciclos. Na EREBAS A, havia 1 (uma) professora (P1) no 2º ciclo e no 3º ciclo;

2 (duas) professoras (P5 e P12) no 1º ciclo; 2 (duas) professoras (P2 e P4) no 2º ciclo; e uma professora (P3) no 3º ciclo. E, na EREBAS B, havia 3 (três) professoras (P8, P9 e P10) no 1º ciclo; 1 (um) professor (P6) no 2º ciclo; e 2 (duas) professoras (P7 e P11) nos 2º e 3º ciclos.

Quanto ao item seguinte, relativo à escolaridade dos alunos surdos, verificamos que existiam alunos surdos matriculados do 1º ao 9º ano. A EREBAS A possuía, até o momento da entrevista, 11 (onze) alunos surdos no 1º ciclo e 33 (trinta e três) alunos surdos no 2º e no 3º ciclos. Na EREBAS B, havia 38 (trinta e oito) alunos surdos: 17 (dezesete) no 1º ciclo e 21 (vinte e um) no 2º e no 3º ciclos. Portanto, na EREBAS A, havia 44 (quarenta e quatro) alunos, agrupados por nível de proficiência em Língua Portuguesa, no período em que a entrevista foi concedida (novembro de 2011 a março de 2012). Já na EREBAS B, havia 38 alunos surdos, agrupados por nível em proficiência de Língua Portuguesa.

Já em relação ao item da tabela relativo ao nível de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos surdos, verificamos que havia alunos surdos com nível A1 (básico), A2 (intermediário), B1 (avançado), além de alguns alunos surdos com níveis de literacia variados, segundo informações colhidas na entrevista com os professores.

Na EREBAS A, existiam 2 (duas) professoras (P1 e P3) que tinham em sala de aula alunos surdos no nível A1 e A2; 1 (uma) professora (P2), só alunos surdos com o nível A2; 1 (uma) professora (P4), só alunos surdos com o nível B1; e 2 (duas) professoras (P5 e P12), alunos surdos com nível de proficiência A1.

Já na EREBAS B, havia 1 (uma) professora (P9) que tinha em sala apenas alunos surdos no nível A1; 1 (uma) professora (P8), apenas alunos surdos no nível A2; 1 (um) professor (P6), alunos surdos nos níveis A2 e B1; 1 (uma) professora (P11), alunos surdos de níveis A1 e A2; e 2 (duas) professoras (P7 e P10) que tinham em sala alunos surdos de níveis de literacia variados. A professora (P10) tinha uma turma bilíngue com 4 (quatro) alunos surdos no 2º ano com a 1ª Língua, a LGP. Os alunos surdos tinham níveis diferentes de literacia, ou seja, em relação à proficiência em LP, na modalidade escrita (ler, escrever e interpretação de textos), os alunos surdos apresentavam-se de formas diferentes ao ler, escrever e interpretar os diversos textos apresentados em Língua Portuguesa na sala de aula. A professora (P7) tinha alunos surdos oralizados com uso de aparelho auditivo de amplificação sonora individual (AAASI), que podiam ler o que escreviam, mas não

compreendiam a ideia central do texto, e alunos surdos com implante coclear que também conseguiam ler alguns textos, escreviam e interpretavam com dificuldades, segundo a norma culta da Língua Portuguesa (regras gramaticais), de acordo com informações relatadas na ocasião da entrevista.

No que diz respeito ao item quantidade de alunos surdos por nível de proficiência em Língua Portuguesa, na EREBAS A, havia, no período em que a entrevista foi concedida (novembro de 2011 a março de 2012), 44 alunos agrupados por nível de proficiência de Língua Portuguesa e organizados da seguinte forma: P1 tinha, no nível A1, 9 (nove) alunos surdos e, no nível A2, 4 (quatro) alunos surdos; P2 tinha, no nível A2, 9 (nove) alunos surdos; P3 tinha, no A1, 4 (quatro) alunos surdos e, no nível A2, 4 (quatro) alunos surdos; P4 tinha, no nível B1, 3 (três) alunos surdos; P5 tinha, no nível A1, 5 (cinco) alunos surdos; e P12 tinha, no nível A1, 6 (seis) alunos surdos. Já na EREBAS B, havia 38 alunos surdos agrupados por nível de proficiência de Língua Portuguesa e organizados da seguinte forma: P6 tinha, no nível A2, 4 (quatro) alunos surdos e, no nível B1, também 4 (quatro) alunos surdos; P7 tinha, em sala de aula, níveis de literacia variados e informou-nos que, no 6º ano, havia 2 (dois) alunos surdos e, no 7º ano, 7 (sete) alunos surdos; P8 tinha, no nível A2, 7 (sete) alunos surdos; P9, no nível A1, tinha 6 (seis) alunos surdos; P10 tinha 4 (quatro) alunos surdos em níveis de literacia variados numa turma bilíngue; e P11 tinha, no nível A1, 2 (dois) alunos surdos e, no nível A2, também 2 (dois) alunos surdos.

Em relação ao item relativo à habilitação em LGP, verificamos que, dos 12 (doze) professores de LP pesquisados, apenas 5 (cinco) professores de LP como L2 tinham habilitação em LGP, ou seja, tinham conhecimento suficiente da língua (L1) para o ensino da L2, um dos requisitos para atuar em sala de aula ministrando em LGP todos os conteúdos programáticos da LP como L2. Das 5 (cinco) professoras habilitadas em LGP, apenas duas 2 (duas) professoras (P5 e P12) do 1º ciclo da EREBAS A realizavam todas as atividades em LGP sem auxílio do formador/intérprete em LGP em sala de aula, o restante do grupo, ou seja, 10 (dez) professores de LP como L2 (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10 e P11) recorriam ao auxílio do formador/intérprete em LGP em sala de aula para a interpretação dos conteúdos programáticos da LP como L2.

Quanto ao item relativo à participação do formador/intérprete de LGP em ação conjunta com o professor de LP como L2 em sala de aula, verificamos que, dos

12 (doze) professores de LP entrevistados, 10 (dez) professores de LP como L2 (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10 e P11) recorriam ao auxílio do formador/intérprete em LGP em sala de aula para a interpretação dos conteúdos programáticos da LP como L2.

E, por fim, no que tange à utilização dos Programas de LP acima registrados, observamos que, dos 12 (doze) professores de LP como L2, para o exercício da função de professor de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, utilizavam, na ocasião da entrevista, os Programas a seguir registrados. Uma professora (P1) elaborou juntamente com o Coordenador da EREBAS o Projeto-Escola de Literacia adaptando-o ao Programa de Língua Não Materna, o PLNM, Programa Oficial do Ministério da Educação de Portugal. O QERCL (Programa Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas) foi utilizado por 2 (duas) professoras (P2 e P3), uma vez que o Programa Oficial do MEC/PT ainda estava sendo adaptado à realidade do aluno (entrevista concedida em fevereiro de 2012). Uma Professora (P4) utilizava o Programa de Língua Portuguesa (PLP) como 1ª língua para ouvintes com algumas adaptações para os alunos surdos, visto que essa professora tinha em sala de aula três alunos surdos com nível B1 de proficiência em LP e eram surdos oralizados. E, por fim, 8 (oito) professores de LP como L2 (P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12) utilizaram o Programa de Língua Portuguesa como 2ª Língua (PL2) com adaptações ao Programa de Língua Não Materna (PLNM), Programa Oficial do Ministério da Educação de Portugal/ MEC-PT.

A seguir passaremos a analisar os resultados obtidos e discuti-los de acordo com o embasamento teórico da pesquisa doutoral.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como foi descrito anteriormente, os quadros que passamos a analisar foram organizados a partir dos conteúdos expressos pelos professores de Língua Portuguesa (LP) para alunos surdos na entrevista (em anexos: documento F) sobre as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos. Seguindo-se a essa fase, foram elaboradas as categorias que sintetizaram o pensamento do grupo, levando-se em consideração o relato de cada um dos participantes.

Lembramos, ainda, que os entrevistados trabalham no 1º, 2º e 3º ciclos, pois esses níveis de ensino são os que possuem a concentração de professores de Língua Portuguesa para alunos surdos, nomeados pelos dirigentes das EREBAS.

A partir dos dados que analisamos, passaremos agora a apresentar, sob a forma de quadros, as respostas encontradas nos relatos dos professores de LP como L2 nas EREBAS pesquisadas.

Quadro 1 (Geral)

A) Anos de experiência com alunos surdos e B) anos de experiência em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) para atuar como docente de LP como L2:

Quantidade de Professores (P)	A) Anos de experiência com alunos surdos	B) Anos de experiência em EREBAS
1 P1	08	03
2 P2	1ª vez	1º ano
3 P3	1ª vez	1º ano
4 P4	1ª vez	1º ano
5 P5	24	05
6 P6	1ª vez	1º ano
7 P7	1ª vez	1º ano
8 P8	15	4
9 P9	18	3
10 P10	19	5
11 P11	13	5
12 P12	36	5

Para compor o quadro acima registrado, foram realizadas as seguintes perguntas aos 12 (doze) professores de LP como L2:

- Qual sua experiência como docente na educação de alunos surdos?
- Quais os níveis de escolaridade em que já lecionou?
- Quantos anos tem de experiência com alunos surdos?
- Qual é sua experiência como professor de LP em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS)?

A partir dessas perguntas, pudemos colher os dados os quais passamos agora a apresentar.

Quadro 1 A) Anos de experiência com alunos surdos

CATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORES DE LP PARA ALUNOS SURDOS
Experiência com alunos surdos (anos de contato: 8 a 36 anos)	7 (P1, P5, P8, P9, P10, P11 e P12): 3 Professores de LP da EREBAS A (P1, P5 e P12) 4 Professores de LP da EREBAS B (P8, P9, P10 e P11)
1ª vez em contato com alunos surdos (não tinham experiência)	5 (P2, P3, P4, P6 e P7): 3 Professores de LP da EREBAS A (P2, P3 e P4) 2 Professores de LP da EREBAS B (P6 e P7)
TOTAL	12

Conforme podemos perceber no Quadro 1.a) anos de experiência com alunos surdos, dos 12 professores entrevistados, 5 (cinco) professores de LP (P2, P3, P4, P6 e P7) relataram estarem tendo contato com alunos surdos pela primeira vez, ou seja, estavam aprendendo a lidar com alunos surdos no ano letivo de 2011/2012 nas duas EREBAS (A e B) contempladas por esta pesquisa doutoral. Portanto, 41,66% dos professores de Língua Portuguesa não tinham experiência com alunos surdos em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS). Desses, 3 (três) eram, na época da pesquisa, professores de LP da EREBAS A (P2, P3 e P4) e 2 (dois), professores de LP da EREBAS B (P6 e P7).

A seguir, transcrevemos as falas desses cinco professores de LP que declararam não ter experiência com alunos surdos.

P2: “Apesar de estar aqui, há 03 anos, nunca tinha trabalhado com um modelo deste gênero, este é o primeiro ano”.

P3: “É a primeira vez e o primeiro ano que leciono para alunos surdos nesta Escola. Ano passado (2010) fizeram o Projeto e este ano está a ser implementado (2011/2012). Eu já trabalhava na Escola, mas não trabalhava com alunos surdos. Tudo é muito recente”.

P4: “Não tenho especialização nem formação para trabalhar com esses alunos, conhecimento zero, e fiquei com esses alunos para suprir a necessidade da escola, mais ou menos como uma imposição, estar a ser o primeiro ano”.

P6: “Primeiro ano na escola e primeiro ano que leciono para alunos surdos. O meu conhecimento é muito pouco, estou a aprender e nas minhas aulas sempre conto com a ajuda de intérprete de LGP”.

P7: “A experiência é praticamente nula, porque eu caí aqui de paraquedas, posso dizer, assim, em finais de agosto de 2011, fui colocada cá e não tinha qualquer tipo de conhecimento para trabalhar com alunos surdos. O primeiro contato não foi fácil, mas estou a aprender. Eu não sabia minimamente que tipo e em que linguagem eles percebiam”.

Conforme podemos observar nas falas acima transcritas, o trabalho com alunos surdos é “novidade” para esses professores. A fala de P3, “tudo é muito recente”, revela o pouco tempo de experiência. Entretanto, ficou claro para nós o despreparo para esse trabalho, como observamos na fala de P4 – “Não tenho especialização nem formação para trabalhar com esses alunos, conhecimento zero...” –, de P6 – “O meu conhecimento é muito pouco, estou a aprender...” – e de P7: “A experiência é praticamente nula...”

Na fala de P7, contudo, a expressão “caí de paraquedas” sinaliza de forma bastante enfática não só esse despreparo, mas a ideia de que esse trabalho não foi uma escolha. Isso se confirma na fala de P4: “... mais ou menos como uma imposição...”.

Como o segundo objetivo específico deste trabalho é compreender como ocorre a formação continuada dos professores de LP como L2 para trabalhar com alunos surdos em sala de aula, as falas acima transcritas são bastante reveladoras na medida em que sinalizam o despreparo de, conforme destacamos, pelo menos cinco dos doze professores entrevistados.

O Decreto-lei nº 3/2008 advoga, no ponto 2, que

a concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

Ainda assim, apesar de concordar com o Decreto, observamos que 5 (cinco) professores de LP (P2, P3, P4, P6 e P7) das EREBAS envolvidas não estão numa real situação de envolvimento linguístico, pois, muitas vezes, isso só acontece quando os surdos se encontram e convivem com os seus pares surdos nos recreios, nas aulas, por exemplo, ou na presença de formadores/intérpretes e de alguns professores proficientes na LGP dentro da sala de aula. Essa proficiência deve resultar de uma formação que dê a esses professores conhecimento consistente para realizar esse trabalho. Entretanto, conforme destacamos nas falas acima transcritas, isso não ocorreu com, pelo menos, cinco dos professores por nós entrevistados.

O primeiro objetivo específico deste estudo doutoral é conhecer os critérios de seleção do profissional para atender a demanda de alunos surdos em EREBAS. Nas falas acima transcritas, verificamos, principalmente na de P7 (“caí de paraquedas”) e de P4 (“... mais ou menos como uma imposição...”), que esses critérios, ou não estão claros ou, devido à necessidade da escola – como podemos ver na fala de P4 (“... fiquei com esses alunos para suprir a necessidade da escola...”) – não puderam ser seguidos à risca.

Em síntese, constatamos que, nas EREBAS A e B, 5 (cinco) professores de LP não tinham experiência com alunos surdos e nem experiência para trabalhar com a Proposta Educacional Bilíngue para alunos surdos. Esses professores foram selecionados sem critérios específicos relacionados à Educação de alunos surdos e suas especificidades linguísticas, satisfazendo apenas a demanda/necessidade da Escola.

Os 5 (cinco) professores de LP (P2, P3, P4, P6 e P7) eram Professores com Licenciatura em Português/Francês (P2, P3, P4 e P7) e um deles, professor com Licenciatura em Português/Inglês (P6). Contudo, em relação à experiência na educação de alunos surdos, verificamos que os 5 (cinco) professores não tinham habilitação profissional específica para atuarem com alunos surdos em sala de aula.

Segundo Almeida e colaboradores (2009), em setembro de 2009, existiam 4.779 docentes de Educação Especial distribuídos por agrupamento de escolas decorrente de levantamento das necessidades educativas dos alunos. Esses docentes constituíram-se como um Grupo Disciplinar, com autonomia e estatuto próprio, à semelhança das disciplinas restantes. A partir daí, as Escolas de Referência recebiam os alunos com deficiência sensorial, dentre elas, a surdez,

concentrando, assim, os recursos técnicos e humanos para que os alunos tivessem acesso ao currículo comum (Rodrigues & Nogueira, 2011). Devido a isso, no mesmo ano (2009), já havia 10 (dez) agrupamentos de Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS).

Conforme já assinalamos anteriormente, fizemos as entrevistas no período de novembro de 2011 a março de 2012, ou seja, dois anos depois da publicação do estudo de Almeida e colaboradores (2009). Precisamos, então, ressaltar que, se 5 (cinco) dos professores entrevistados revelaram-se despreparados para o trabalho com surdos, 7 (sete) professores declararam ter experiência com alunos surdos e em EREBAS, entretanto, dentre esses, apenas 2 (duas) professoras declararam ter Licenciatura específica para atuar com alunos surdos, além de Pós-graduação, uma na EREBAS A e outra na EREBAS B. Na EREBAS A, encontramos uma professora (P12) com Licenciatura específica em Educação Especial e, na EREBAS B, uma professora (P9) com Licenciatura em Deficiência auditiva do 1º ciclo.

Isso sinaliza a existência de um número pouco representativo de professores com habilitação profissional específica (Graduação em Educação Especial/Deficiência auditiva no 1º ciclo) com formação (Pós-graduação) em relação à Educação de alunos surdos. Ao mesmo tempo, essa constatação constitui mais um dado relevante para esta pesquisa doutoral, uma vez que um de nossos objetivos, conforme relembramos acima, é compreender como ocorre a formação continuada dos professores de LP como L2 para trabalhar com alunos surdos em sala de aula.

Segundo a alínea “a” do nº 2 do Artigo 4º do Decreto-Lei nº3/2008, as Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram alunos surdos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos. Essas respostas permitiam educar no Ensino Regular alunos com condições mais graves de deficiência, que tradicionalmente eram encaminhados para instituições.

É interessante salientar que, de acordo com os artigos 7º e 28º desse mesmo Decreto-Lei nº3/2008, devem fazer parte da equipe “Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (**docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino**), com formação e **experiência no ensino bilíngue de alunos surdos** (grifo nosso); Docentes surdos de LGP (Língua

Gestual Portuguesa); Intérprete de LGP; Terapeutas da Fala” (...). Isso permite que “A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos [seja] assegurada por docentes surdos e ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilíngue de alunos surdos”.

Contudo, dos 12 (doze) entrevistados, encontramos 7 (sete) professores de LP (P1, P5, P8, P9, P10, P11 e P12), ou seja, 58,33% dos entrevistados, que estão de acordo com o Decreto-Lei n° 3/2008, isto é, com experiência para atuar com alunos surdos. Os professores de LP que apresentaram entre 8 a 36 anos de experiência tinham contato com alunos surdos.

Em síntese, podemos afirmar que, teoricamente, esse Decreto-Lei constitui um grande avanço na Educação dos alunos surdos. No entanto, a prática ainda não reflete a teoria, surgindo continuamente problemas causados pela falta de domínio da LGP (Língua Gestual Portuguesa) por parte dos professores que trabalham com alunos surdos, falta de formação pedagógica dos formadores surdos e persistência das mesmas representações sobre essa população (Gomes, 2010).

A seguir registraremos quantos professores de LP tinham experiência em EREBAS desde a criação em 2008 delas até março de 2012, período em que as entrevistas foram concedidas.

Quadro 1 B) Anos de experiência em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) para atuar como docente de LP como L2:

CATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORES DE LP PARA ALUNOS SURDOS
Experiência em EREBAS (criação até março/2012: 3 a 5 anos)	7 (P1, P5, P8, P9, P10, P11 e P12)
1º ano de experiência em EREBAS (nenhuma experiência)	5 (P2, P3, P4, P6 e P7)
TOTAL	12

No quadro acima exposto, relativo à experiência em EREBAS, ou seja, à quantidade de professores de LP com experiência em trabalhar com a Proposta Educacional Bilíngue em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos, observamos que 58,33% desses professores têm anos de experiência em

EREBAS: 7 professores de LP (P1,P5, P8, P9, P10, P11 e P12) tinham, na época das entrevistas, entre 3 a 5 anos de experiência em EREBAS.

Vale repetir que levamos em consideração os anos contabilizados desde a criação das EREBAS em 2008 até março de 2012, quando as últimas entrevistas foram concedidas. As EREBAS foram criadas em 2008 a partir do Decreto-Lei nº3/2008, e as duas EREBAS pesquisadas (A e B) receberam o estatuto de estabelecimento de ensino de referência para o ensino bilíngue de alunos surdos: a EREBAS A, no dia 11 de abril de 2008, embora já houvesse essa proposta educacional desde as décadas anteriores; e a EREBAS B, também em 2008.

A seguir, registramos fragmentos das entrevistas com os sete professores de LP que declararam ter experiência em EREBAS.

P1: “Faz três anos que trabalho com a proposta educacional desta EREBAS”.

P5: “Exerço na EREBAS, desde a sua criação, 4 anos completos, sendo este o 5º”.

P8: “Gosto da forma de trabalhar desta proposta educacional, que é bilíngue. Estou aqui faz 4 anos”.

P9: “Há 3 anos que trabalho em EREBAS porque acho a proposta da escola de referência boa para trabalhar com alunos surdos”.

P10: “Há cerca de 5 anos porque antes não havia esta forma de trabalhar (referência à educação bilíngue). Aqui nós temos alunos surdos integrados e alunos surdos em turma bilíngue. Até então, estava a trabalhar com alunos surdos integrados, só este ano que estou a trabalhar com alunos surdos em turma bilíngue”.

P11: “Desde a criação do agrupamento como referência para a educação bilíngue de alunos surdos”.

P12: “Desde a criação das EREBAS fui titular de várias turmas bilíngues do 1º ciclo, portanto há 5 anos”.

Verificamos, nas falas acima transcritas, uma grande diferença em relação às cinco falas registradas anteriormente, em que percebemos insegurança ou até mesmo certa revolta por conta do despreparo para o trabalho. Ao contrário disso, temos aqui sinais de satisfação, conforme podemos observar nas falas de P8 – “Gosto da forma de trabalhar desta proposta educacional, que é bilíngue.” – e de P9 – “... acho a proposta da escola de referência boa para trabalhar com alunos surdos”.

Essa satisfação certamente advém da aplicação do conhecimento à prática. Este, sendo consistente, traz segurança ao exercício da profissão. Além disso,

conforme já registramos, quanto mais experiente for o corpo docente, melhor será a qualidade do ensino em relação à educação de alunos surdos. Podemos perceber isso na conversa com esses 7 (sete) professores de LP que declararam ter experiência no trabalho com a Proposta educacional bilíngue para alunos surdos em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS). Além dessa experiência em EREBAS, não podemos esquecer que esses professores disseram conhecer a Proposta educacional bilíngue e o seu significado para atuar em sala de aula, o que lhes dá a necessária segurança para o exercício do magistério com esse público.

É exatamente em relação a esse conhecimento, ou seja, ao conhecimento referente ao significado da Proposta Educacional Bilíngue para atuar com alunos surdos em sala de aula que passaremos a discorrer. Antes, contudo, registraremos o Quadro 2, uma síntese do tópico do qual trataremos a seguir.

Quadro 2. Conhecimento e ciência do significado da Proposta Educacional Bilíngue

CATEGORIAS	NÚMEROS DE PROFESSORES DE LP PARA ALUNOS SURDOS
Com conhecimento e ciência do significado da Proposta Educacional Bilíngue para alunos surdos	7 (P1, P5, P8, P9, P10, P11 e P12)
Sem conhecimento nem ciência do significado da Proposta Educacional Bilíngue para alunos surdos	5 (P2, P3, P4, P6 e P7)
TOTAL	12

Em relação ao Quadro 2, relativo ao conhecimento e à ciência do significado da Proposta Educacional Bilíngue, foram feitas as seguintes perguntas aos 12 (doze) professores de LP: O que significa a Proposta Educacional Bilíngue para alunos surdos? E qual conhecimento tem a respeito?

Dos 12 (doze) professores de LP, 7 (sete) – P1, P5, P8, P9, P10, P11 e P12 – tinham conhecimento a respeito da Proposta Educacional Bilíngue para atuar com alunos surdos em sala de aula. É o que podemos constatar nas falas transcritas a seguir.

P1: “Significa acreditar que a proposta bilíngue é a forma correta de se trabalhar com os alunos surdos, respeitando assim o nível de literacia do aluno surdo em Língua Portuguesa, bem como conhecer a Língua Gestual Portuguesa que deve ser a primeira língua desses alunos”.

P5: “A criação formal do ensino bilíngue veio dar suporte institucional e legal a práticas de ensino que já vínhamos experimentando, sempre e quando possível, e pelas quais lutávamos já há vários anos. Todos os que trabalham com alunos surdos sabem da necessidade de usar um meio de comunicação eficaz e que normalize o mais possível a apropriação dos conteúdos pelas crianças surdas. Quando o processo ensino-aprendizagem decorre na língua natural dos alunos, tudo se encaminha para o sucesso educativo das crianças. Daí ser minha convicção que é esta a proposta educacional mais adequada a estes alunos”.

P8: “Significa trabalhar a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) e a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como 1ª língua”.

P9: “Significa trabalhar com duas línguas que se completam”.

P10: “É saber trabalhar em sala de aula com duas línguas e, portanto, transmitir conhecimento para os alunos surdos na Língua Gestual, permitindo assim dar respostas a meninos que não tinham respostas, porque o ideal é que o Professor que está em sala de aula de Língua Portuguesa saiba a Língua Gestual”.

P11: “Significa trabalhar numa proposta educacional levando em consideração a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua e a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua na modalidade escrita sempre que é possível”.

P12: “Significa ver finalmente consagrado na lei o que a minha experiência e conhecimentos indicavam como melhor forma de ensino e educação de surdos”.

A pesquisa adotou, como aparato teórico, o seguinte posicionamento: a proposta educacional bilíngue como caminho de acesso à aquisição da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos. Daí termos estabelecido, como um de nossos objetivos específico, conhecer o posicionamento dos professores de LP em relação ao ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para atuar em sala de aula com alunos surdos.

Esse posicionamento, conforme podemos verificar a partir da leitura das falas acima transcritas, advém do conhecimento e da ciência do significado da Proposta Educacional Bilíngue. É o que percebemos de forma muito clara e sucinta na fala de P12: “Significa ver finalmente consagrado na lei o que a minha experiência e conhecimentos indicavam como melhor forma de ensino e educação de surdos”.

Outras falas também sinalizam o conhecimento e a ciência do significado da Proposta Educacional Bilíngue por parte desses 7 (sete) professores e julgamos que vale a pena destacar alguns trechos de algumas dessas falas transcritas a fim da ratificarmos a nossa constatação: “Significa acreditar que a proposta bilíngue é a forma correta de se trabalhar com os alunos surdos...” (P1); “A criação formal do ensino bilíngue veio dar suporte institucional e legal a práticas de ensino que já vínhamos experimentando, sempre e quando possível, e pelas quais lutávamos já há vários anos.” (P5).

Nessas falas, verificamos a segurança quanto ao acatamento da Proposta. Essa segurança decorre tanto do conhecimento que esses professores têm dessa Proposta como da ciência do que ela significa. E, para nossa satisfação, essa associação entre conhecimento e ciência parece ser anterior ao fato de essa Proposta ter-se tornado legal, até porque, como podemos perceber na fala de P5 – “... pelas quais lutávamos já há vários anos.” –, era esse o desejo de quem sabe bem o que significa a proposta educacional bilíngue como caminho de acesso à aquisição da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos.

Essa luta em prol da realização desse desejo também está presente na fala de uma das participantes (PE) da entrevista exploratória. Nesse depoimento, podemos observar a posição dos profissionais da Educação quanto ao Despacho 7520 e, em seguida, ao Decreto-Lei nº 3/2008. Vejamo-lo, então.

“O 7520 foi assim uma porta aberta, uma janela aberta para entrar ar fresco para dentro de um sistema que estava abafado pelo 319. Quer dizer, na minha carreira houve dois momentos muito felizes, não é em termos pessoais, é em termos da educação de surdos, que foi o início das propostas que eram aprovadas logo, a formação com os suecos para todos os professores, mesmo para aqueles professores que não eram especializados. E depois foi o 7520 e a entrada dos formadores surdos nas escolas e dos intérpretes, acho que foi um passo em frente o 7520. A própria Direção Regional mudou a atitude para conosco, passou a apoiar a nossa forma de trabalhar e houve uma aproximação dos responsáveis da DREN à Escola de Paranhos. O reconhecimento da LGP como língua na Constituição foi um marco importantíssimo, embora, na prática, a utilização da LGP já fosse um facto no dia a dia das escolas onde funcionavam núcleos de alunos surdos. Desde o início da década de 80 que tínhamos recebido alguma formação nessa área, já dada por adultos surdos. Mas o reconhecimento oficial contribuiu, com certeza, para a publicação do Despacho 7520/98 de 6 de Maio. [...] Sempre que as escolas organizam turmas de surdos baseando-se no Decreto-Lei nº 3, sem qualquer contacto com ouvintes, é menos enriquecedor. [...] Pessoalmente acho que o Decreto-Lei nº 3, embora defenda uma perspetiva bilíngue, tem muitas falhas, há coisas no Decreto-Lei 3 de

que eu não gosto nada. **A escola intitula-se bilíngue, mas é só o rótulo, porque os professores não dominam a língua gestual, há alunos que ainda não a dominam** e uma coisa muito grave que está a acontecer é que estão a agora admitir formadores de LGP ouvintes”.

Segundo Rebelo (2013), o que legitima em Portugal claramente a filosofia Bilíngue para a Educação dos surdos é o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que institui a criação das EREBAS, determinando igualmente a introdução de áreas específicas no currículo dos alunos surdos e tendo, pois, a LGP como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). No entanto, os alicerces do projeto educativo bilíngue só foram reforçados em 2011, com a homologação do Programa de Português Língua Segunda (PL2) para alunos surdos, para os Ensinos Básico e Secundário. Sabemos que é hoje uma evidência que a LGP deve ser a primeira língua dos alunos surdos, mas tal constatação não desvirtua a importância da LP como língua de acesso à relação com o mundo ouvinte.

Por outro lado, em relação a 5 (cinco) dentre os professores de LP entrevistados (P2, P3, P4, P6 e P7), observamos quanto essa proposta ainda é pouco analisada e compreendida, o que implica dificuldades na execução desse trabalho. Em outras palavras, esses professores não têm o necessário conhecimento e ciência do significado da Proposta Educacional Bilíngue. É o que revelam os fragmentos extraídos de entrevistas abaixo registrados.

P2: “É um grande desafio para mim, para quem nunca teve nenhum tipo de formação na área do bilinguismo, especificamente com alunos surdos. É uma grande dificuldade tendo em conta que sou eu que elaboro todo o material, os alunos não têm manual escolar, uma vez que o manual escolar dos alunos do 5º ano, dos alunos ouvintes, não se adapta às características dos alunos surdos e, portanto, acaba por me dar um trabalho enorme que eu de alguma forma ocupo meu tempo todo com eles.”

P3: “É muito difícil. No início eu fazia as coisas, os materiais para eles, pensando como ouvinte, e os exercícios não chegavam até eles porque eles não pensavam como eu, o nível das atividades era elevado e é muito complicado trabalhar nessa situação porque não tenho conhecimento do que é o mundo da surdez”.

P4: “Não tenho conhecimento, sou professora de Língua Portuguesa, não especialista. E tenho intérprete na aula, a intérprete traduz e eu sou a professora de Língua Portuguesa. Mas sei que são

dois mundos, duas línguas. A educação bilíngue será o respeito pela idiossincrasia das duas línguas. Mas eu não sinto nenhuma necessidade em saber a Língua Gestual Portuguesa”.

P6: “Conhecimento é muito pouco e nas minhas aulas sempre conto com a ajuda da intérprete de LGP”.

P7: “Eu fazer uma proposta? É melhor ser bilíngue do que unilíngue. Fui colocada cá e não tenho qualquer conhecimento para trabalhar com alunos surdos. Meu contato com os alunos surdos são três horas semanais em três tempos de quarenta e cinco minutos”.

Percebemos, nas falas de P2, P3, P6 e P7, a dificuldade em relação à Proposta Educacional Bilíngue devido, conforme registramos anteriormente, à falta de formação específica para trabalhar com alunos surdos. Essa falta é ratificada nas seguintes declarações: “É um grande desafio para mim, para quem nunca teve nenhum tipo de formação na área do bilinguismo, especificamente com alunos surdos...” (P2); “...é muito complicado trabalhar nessa situação porque não tenho conhecimento do que é o mundo da surdez” (P3); “Conhecimento é muito pouco...” (P6); “[...] Fui colocada cá e não tenho qualquer conhecimento para trabalhar com alunos surdos.” (P7).

Por conta dessa falta de conhecimento e, portanto, de ciência do significado da Proposta Educacional Bilíngue, dois dos professores de LP acima indicados declaram sobrecarga de trabalho, executado também com dificuldade. Isso fica explícito nos seguintes trechos: “[...] É uma grande dificuldade tendo em conta que sou eu que elaboro todo o material [...] e, portanto, acaba por me dar um trabalho enorme que eu de alguma forma ocupo meu tempo todo com eles.” (P2); “[...] No início eu fazia as coisas, os materiais para eles, pensando como ouvinte, e os exercícios não chegavam até eles porque eles não pensavam como eu, o nível das atividades era elevado...” (P3).

Entretanto, observamos, na fala de P4, certo “descompromisso”: “sou professora de Língua Portuguesa, não especialista. E tenho intérprete na aula, a intérprete traduz e eu sou a professora de Língua Portuguesa. [...] Mas eu não sinto nenhuma necessidade em saber a Língua Gestual Portuguesa”. Um descompromisso que é apenas sugerido na fala de P6 – “Conhecimento é muito pouco e nas minhas aulas sempre conto com a ajuda da intérprete de LGP” – que transfere, de certa forma, essa responsabilidade para o intérprete.

Contudo o que nos chamou mesmo a atenção foi o depoimento da Professora de Língua Portuguesa não especialista (P4) na Educação de alunos surdos que, embora saiba haver duas línguas envolvidas na Educação Bilíngue de alunos surdos e que os alunos deverão ser imersos nas duas línguas assim como o Professor de Língua Portuguesa, não sente a necessidade de saber a primeira língua dos seus alunos, a língua natural, a LGP. P4 tem 3 alunos surdos com nível B1 em Proficiência em Língua Portuguesa e são alunos surdos que fazem boa leitura labial, são surdos oralizados. P4 tem a ajuda do intérprete em LGP em sala de aula.

Conforme Artigo 23º do Decreto-Lei nº3/2008, entende-se por Educação Bilíngue de Alunos Surdos que a Educação das crianças e jovens surdos deve ser promovida em ambientes bilíngues que possibilitem o domínio da LGP (Língua Gestual Portuguesa), o domínio do Português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo ao currículo e para a inclusão escolar e social.

O artigo 23º do Decreto-Lei nº3/2008 expõe claramente que: A educação Bilíngue de Alunos Surdos deve **ser promovida em ambientes bilíngues** (grifo nosso), o que significa que os alunos surdos devem ter contato com a sua língua natural, a LGP, e a LP na modalidade escrita, como também que os professores devem ser fluentes na LGP, comunicando-se assim com os alunos surdos.

Essa questão acima citada corrobora o que Quadros (1997) constatou por meio de pesquisas, a partir da década de 1980, em relação ao bilinguismo para alunos surdos: o significado da proposta bilíngue é considerar a língua gestual como 1ª língua do aluno surdo e como 2ª língua a língua majoritária da comunidade em que ele está inserido.

E, sobre essa compreensão, assim se colocou uma das Professoras da entrevista exploratória (PE):

PE: “Defendo para as crianças surdas uma educação bilíngue, mas sem qualquer visão fundamentalista: língua gestual como língua primeira e língua portuguesa como língua segunda, na sua componente escrita, mas também, sempre que possível, oral”.

Nesse caso, a Língua Portuguesa passa a ser vista como uma segunda língua, como uma língua instrumental, cujo ensino objetiva desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita. Mas, para isso, os professores de Língua Portuguesa

também deverão ser fluentes em LGP, mas os relatos dos Professores de LP entrevistados revelam que eles não têm ainda proficiência em LGP para atuarem com seus alunos. Exemplo disso é a seguinte fala:

P4: “Acho que há uma ‘guetização’ enorme para mim que não sou especialista. Penso que isso deva ser visto e aqui os ouvintes não falam a Língua Gestual. Existe uma oposição entre ouvintes e os surdos. Não sou especialista e dou aulas aos alunos surdos com o apoio do intérprete”.

Contudo a formação do professor não é o único desafio. Há também o problema da falta de condições para o trabalho com os alunos surdos. É o que observamos no seguinte fragmento do relato de PE (Professora da entrevista exploratória):

PE: “Para que a metodologia bilíngue possa ter êxito, é necessário dar atenção especial ao grupo etário dos 0 a 3 anos. Com a colaboração de formadores surdos, desde que é detetada a surdez, o acesso à leitura e escrita deve ser feito ainda no pré-escolar. Muitas vezes entram para a escola tarde, cada vez turmas maiores, que é uma coisa que não está a resultar! Nós chegamos a ter turmas de 7, 8 alunos no máximo e agora fazem turmas de 15 com a maior das facilidades, e não é mesma coisa”.

Portanto, sabe-se que a implementação do modelo de educação e ensino bilíngue em Portugal é hoje uma realidade em nível paradigmático, no entanto, em relação à sua aplicação e execução, há ainda um longo caminho a percorrer para que esse modelo de educação alcance o sucesso tão almejado por todos os profissionais que trabalham em prol do sucesso educacional e social dos alunos surdos.

Entretanto, cabe ressaltar que todas as discussões sobre educação bilíngue no mundo estão impregnadas de questões políticas, sociais e culturais, as quais não serão aqui consideradas em função de a presente pesquisa limitar-se apenas a identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de LP no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos em duas EREBAS no Norte de Portugal.

Para Silva (2011), a proposta bilíngue é, sem dúvida, relevante e possível de acontecer, mas não pode continuar esperando que, um dia, o aluno surdo venha a ouvir e todos os problemas linguísticos sejam resolvidos. Faz-se urgente a mudança ideológica de toda a sociedade, porém é também utópico acreditar que isso acontecerá em pouco tempo. Ainda segundo Silva (2011), percebe-se, contudo, a

cada dia, que os alunos surdos vêm dominando sua língua e tendo acesso ao conhecimento. Isso vai dos seus direitos linguísticos garantidos por lei (Lei 1/97 artigo 74º h) à ocupação de seus espaços na sociedade como cidadãos plenos, com direitos e deveres.

Contudo, para que nos aproximemos do êxito da Proposta Educacional Bilíngue, em nossa pesquisa buscamos identificar se há motivação por parte dos professores de LP para o trabalho com alunos surdos. É, então, sobre isso que passamos a discorrer, registrando, inicialmente, um quadro-síntese e, posteriormente, analisando as informações inseridas nesse quadro.

Quadro 3. Motivação para trabalhar com alunos surdos

CATEGORIAS	NÚMEROS DE PROFESSORES DE LP PARA ALUNOS SURDOS
Existe motivação para trabalhar com alunos surdos.	9 (P1,P5, P6, P7, P8, P9, P10,P11 e P12)
Não existe motivação para trabalhar com alunos surdos.	3 (P2, P3 e P4)
TOTAL	12

Duas questões propostas aos professores de LP pretenderam conhecer as motivações deles em relação ao trabalho com alunos surdos: como começou a trabalhar com esses alunos e os motivos pelos quais fez esta opção. Algumas respostas apontam demandas institucionais: substituição de colegas, nomeação após concurso público ou contrato emergencial, inclusão de alunos surdos atendendo às especificações do Decreto-Lei nº3/2008. Nesses casos, 3 (três) Professoras de LP (P2, P3 e P4) enfatizaram que trabalhar com alunos surdos não se constituiu em uma opção pessoal, mas imposição institucional devido à demanda de alunos surdos e necessidade da Escola.

No Quadro 3, acima exposto, verificamos que o número de professores de LP (nove) motivados para trabalhar com alunos surdos é surpreendente, visto que os dados evidenciam que a motivação está associada ao conhecimento e à fluência da Língua Gestual assim como à experiência com alunos surdos em sala de aula.

Dos 9 (nove) professores de LP (P1, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12) entrevistados que afirmaram existir motivação para trabalhar, 5 (cinco) são do 1º Ciclo (P5, P8, P9, P10 e P12), têm habilitação em LGP e são especialistas em

surdez. Uma professora (P1) foi a criadora do Programa Projeto-Escola de Literacia junto com o Coordenador na EREBAS A; e 4 (quatro) professores de LP são do 2º e 3º ciclos (P1, P6, P7 e P11). Dois professores de LP, P6 e P7, afirmaram ter motivação para trabalhar com alunos surdos, apesar de não terem formação específica na Educação de alunos surdos e ser a primeira vez que têm contato com alunos surdos, pois apenas têm experiência no ensino de língua estrangeira (Português/Francês e Português/Inglês). Duas professoras de LP, P1 e P11, possuem pós-graduação para atuarem com alunos surdos (Especialização, Mestrado e Doutorado).

Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda (1990), “motivação” significa ação ou efeito de motivar, despertar o interesse, incentivar, estimular. Se a causa maior for sempre a favor do melhor aprendizado dos alunos surdos, proporcionando qualidade ao desenvolvimento global, reafirmamos que isso, sim, é a real motivação para os 9 (nove) professores de LP; caso contrário, serão meros funcionários de uma repartição com preocupação central em exercer sua função e cumprir horários. Nos fragmentos de entrevista abaixo transcritos, percebemos que há motivação.

P1: “Sinto-me bastante motivada para trabalhar as questões que envolvem os alunos surdos porque vamos, (...) estar a fazer o que acreditamos e é o melhor caminho”.

P5: “A possibilidade de participar num projeto de trabalho em que acredito e ter o privilégio de trabalhar com uma equipa de eleição”.

P6: “Estou sempre a aprender, o meu conhecimento é pouco e nas minhas aulas sempre conto com a ajuda da intérprete. Os alunos surdos gostam de nos ensinar os gestos e também gosto de aprender com eles. Embora seja meu primeiro ano que leciono aqui nesta Escola de Referência”.

P8: “Gosto da forma de trabalhar que permite criar, ver soluções e ajudar”.

P9: “Eu gosto porque é diferente”.

P10: “A primeira motivação foi mesmo dar respostas a meninos que não tinham respostas e eu comecei a trabalhar no Ensino regular e fui me apercebendo que havia algumas crianças surdas perdidas nas aldeias sem respostas e fui procurando um caminho até chegar aqui nas crianças, sendo o meu primeiro contato. Podemos transmitir um pouco de conhecimento, teorização. Gosto muito de trabalhar com esses alunos. É bastante motivante permitir coisas que de outras formas não seriam possíveis para eles. É o ideal que o professor que está na sala de aula de Língua Portuguesa saiba a Língua Gestual Portuguesa. Deveria ter mais professores.”

P11: “Comecei na época do oralismo com muito entusiasmo e vontade para trabalhar com alunos surdos”.

P12: “O que me motiva é trabalhar num projeto que faz sentido e em que acredito”.

Estamos vendo, a partir dos relatos acima expostos, que a motivação do professor de LP para trabalhar com alunos surdos está associada ao conhecimento que tem a respeito da Proposta Educacional Bilíngue. Ou seja, constatamos que conhecimento e fluência em LGP para preparar uma boa didática influenciam muito no aprendizado da Língua Portuguesa. Além de conhecer as necessidades de aprendizagem do aluno surdo por meio de informações visuais, por exemplo, obtém bons resultados, segundo informações colhidas nas entrevistas com os 9 (nove) professores de LP motivados para trabalhar com alunos surdos. Desses 9 (nove) professores de LP motivados, 2 (dois), P6 e P7, sentem-se motivados para atuarem com alunos surdos, apesar da falta de formação específica na Educação Bilíngue de Alunos Surdos.

Segundo dados colhidos na entrevista exploratória com uma das participantes,

PE: “... pelo menos na escola em que eu estava havia, pelo contrário, uma grande curiosidade da nossa parte, uma grande vontade de aprender com eles”.

Vemos, então, que, naquela época, havia motivação, empenho, esforços em busca de bons resultados e melhoria para que os alunos surdos fossem bem vistos e acolhidos, muito embora não houvesse experiência alguma em relação ao “lidar” pedagógico. Para essa participante (PE), também houve um entusiasmo por parte dos dirigentes no Ministério da Educação na época em que lecionava: “não olhavam despesas”. É o que podemos perceber no seguinte fragmento da entrevista por ela concedida:

“...nós íamos a Lisboa ter formação, estávamos lá duas semanas e pagavam-nos o transporte, pagavam ajudas de custo, nós tínhamos cursos intensivos, formação com os suecos. O nosso entusiasmo não parou, continuou sempre que nos permitiu ter bases sólidas para começar a trabalhar com aqueles alunos”.

Em nossa análise, verificamos que os relatos dos Professores de LP como L2 estão marcados pelas representações que eles fazem da Educação de surdos e de

suas práticas. Entendemos que essas representações não são “um campo passivo de mero registro ou de expressão de significados existentes” (Hall, 1997:47).

Esses significados são historicamente construídos, sendo que o dito pelos professores está inserido em um campo discursivo possível em nosso tempo. Assim, nossa análise não pretende identificar “as verdades” dos relatos, mas entendê-las no seu campo de possibilidades de execução.

Encontramos respostas que evocam a vocação e a responsabilidade do educador, e que envolvem um processo afetivo com os alunos. Em perspectiva proposta por Alves (1983), almeja-se um sujeito que se reconheça educador e que pautar seu fazer na vocação do amor e da esperança. Portanto, trata-se, aqui, de uma representação de docente com significativa receptividade nos meios educacionais e que encontra relação com posições benevolentes e assistenciais, tão fortemente marcadas na história da educação dos alunos surdos.

A eloquência nas palavras escolhidas para responder sobre suas motivações ressalta essa vocação para o “amor e esperança”: “me apaixonei”; “maravilhoso e gratificante”; “descobri-me, identifiquei-me”; “sei que é o meu caminho”; “desenvolve afeto e respeito”. É o que podemos observar nos seguintes recortes da fala dos professores de LP:

P5: “Ah me apaixonei pelos surdos”;

P7: “Não tinha qualquer tipo de conhecimento para trabalhar com alunos surdos, embora esteja a gostar imenso porque acho que é um desafio muito interessante e, para além disso, estou a disseminar amor e esperança para com essas crianças”.

O relato de P7 enfatiza, ainda, o compromisso do educador que aceita os desafios que a educação de alunos surdos aponta. E assim sintetiza essa representação do professor de alunos surdos:

P7: “Não sei o que me levou a assumir um trabalho sem ter o mínimo de formação e/ou experiência, confesso. Talvez o sentimento de “pena”, porque eles são muito receptivos, são humildes, captam chamadas de atenção, captam nossos conselhos, dão-se bem conosco, criam uma empatia muito grande conosco e nós evidentemente com eles; ou o sentimento de obrigação, de exigência, afinal sou profissional da educação”.

A falta de formação específica dessa professora não impediu o início do seu trabalho com os alunos surdos. Interessante que essa professora (P7) reúne, em

seu depoimento, duas características que, para Alves (1983:11), se contrapõem: “(...) Professor é profissão (...) Educador, ao contrário, não é profissão: é vocação.”

Para melhor visualizarmos a questão da formação específica, registramos a seguir o Quadro 4, a partir do qual vamos analisar um dos objetivos de nossa pesquisa doutoral: compreender como ocorre a formação continuada dos professores de LP como L2 para trabalhar com alunos surdos em sala de aula.

Quadro 4. Formação específica para atuar com alunos surdos

CATEGORIAS	NÚMEROS DE PROFESSORES DE LP PARA ALUNOS SURDOS
Existe formação específica para atuar com alunos surdos.	7 (P1, P5, P8, P9, P10, P11 e P12)
Não existe formação específica para atuar com alunos surdos.	5 (P2, P3, P4, P6 e P7)
TOTAL	12

Para analisarmos essa questão, formulamos a seguinte pergunta aos 12 (doze) professores de LP por nós entrevistados: Enquanto Professor de LP para alunos surdos considera que a sua formação apresenta algumas lacunas? Quais?

Conforme podemos observar a partir da leitura do Quadro 4, dos 12 (doze) professores de LP entrevistados, 5(cinco) – P2, P3, P4, P6 e P7 – declararam não ter formação específica para atuar com alunos surdos, desempenhando a função de professor de Língua Portuguesa como segunda língua, muito embora a exerçam.

Nesse sentido, consideramos interessante direcionar a atenção aos relatos construídos pelos Professores de LP como L2 sobre suas formações específicas na Educação dos alunos surdos em EREBAS, mais especificamente, quando se referem às discussões relativas ao ensino-aprendizagem das línguas (LGP e LP na modalidade escrita) ali envolvidas e aos tensionamentos dali decorrentes.

É de grande relevância, pois, conhecermos a formação específica dos professores de LP como L2 pesquisados que atuavam em sala de aula com alunos surdos. Vimos, então, que existiam, na EREBAS A, 3 (três) professoras com formação específica (P1, P5 e P12) e, na EREBAS B, 4 (quatro) professoras de LP (P8, P9, P10 e P11) com formação específica para atuar com alunos surdos.

Melhor explicitando essa formação, tomemos, inicialmente a EREBAS A, em que encontramos 3 (três) professoras com formação específica: P1, P5 e P12.

P1 possuía Especialização em Educação Especial, Mestrado em Ciências da Educação e, na época da entrevista, fazia o doutoramento também em Ciências da Educação. Essa professora elaborou o Projeto-Escola de Literacia, Projeto de Língua Portuguesa como L2 com adaptação ao PLNM, juntamente com o Coordenador de Educação Especial da EREBAS.

P5 trabalhava na EREBAS A no 1º ciclo e tinha especialização em deficiência auditiva.

P12 possuía Licenciatura em Educação Especial, além de mestrado e doutorado em Educação Especial e também possuía graduação em Psicologia.

Na EREBAS B, conforme registramos acima, existiam 4 (quatro) professoras – P8, P9, P10 e P11 – com formação específica para atuar com alunos surdos. Todas quatro possuíam especialização em surdez. E, dessas, 3 (três) – P8, P9 e P10 – tinham habilitação em Língua Gestual Portuguesa (LGP), muito embora em sala de aula houvesse a presença de formador/intérprete em LGP.

Tornamos a lembrar que o universo pesquisado foi composto por 12 (doze) professores de LP como L2 atuantes do 1º ao 3º ciclos nas EREBAS envolvidas.

Fomos buscar respaldo no Manual de Apoio à Prática elaborado por Almeida e colaboradores (2009), com apoio do MEC/PT. De acordo com esse manual,

A disciplina de Português L2 é leccionada por docentes devidamente habilitados. Os docentes de educação especial devem leccionar a disciplina de Português L2 (grifo nosso), sempre que a sua habilitação profissional para a docência, no respectivo nível de ensino, lho permita, podendo ainda leccionar outras disciplinas, ou assumir a turma no 1º Ciclo, desde que tenham habilitação para tal, recorrendo a um intérprete de LGP, a partir do 2º Ciclo, sempre que não sejam fluentes em LGP. (grifos nossos).

Apenas 58,33% dos Professores de Língua Portuguesa entrevistados, ou seja, 7 (sete) – P1, P5, P8, P9, P10, P11 e P12 – são docentes devidamente habilitados, ou seja, possuem habilitação profissional com formação específica para atuar com alunos surdos (ver Quadro 3.3. Perfil dos Professores de Língua Portuguesa como 2ª língua). É o que podemos verificar no recorte de fala transcrito abaixo, a título de exemplo.

P12: “A minha experiência ao longo de todos esses anos, em contextos muito diferentes, a par da formação que tenho vindo a realizar, dão-me, neste momento, alguma segurança relativamente às minhas práticas pedagógicas”.

Por outro lado, dos doze entrevistados, 5 (cinco) – P2, P3, P4, P6 e P7 –, sem formação específica para atuarem com alunos surdos, exercem a função de professores de L2 nas EREBAS e, para isso, contam com a presença de formador/intérprete de LGP em sala de aula. Os recortes de fala abaixo registrados comprovam essa constatação.

P2: “Não tenho formação, não tenho domínio da Língua Gestual Portuguesa. O que me levou não foi uma opção minha, fui obrigada a trabalhar, atribuíram um horário com uma turma de alunos surdos”.

P3: “Não tenho formação para acompanhar os alunos surdos, não tenho conhecimento da Língua Gestual, preciso da intérprete em LGP em sala de aula para dar a minha aula de Língua Portuguesa; não tenho conhecimento da surdez e do conhecimento que cada aluno surdo tem da Língua Portuguesa. Acho que deveríamos estar preparadas, ter formação para lecionar e fornecerem a bagagem para trabalhar”.

P4: “Não tenho especialização nem formação para trabalhar com esses alunos”.

P6: “Não tenho nenhum curso específico para trabalhar com os miúdos surdos”.

P7: “Não participei de nenhuma preparação ou formação e, com isso, acho mais complicado para preparar as aulas para esses alunos, porque não tenho conhecimento específico sobre surdez, surdos. Fui buscar, por livre e espontânea vontade e necessidade, informação acerca de como trabalhar com eles no decorrer das aulas”.

Dentre as falas acima registradas, duas nos chamaram a atenção: a de P2 e a de P7. P2 declara: “O que me levou não foi uma opção minha, fui obrigada a trabalhar, atribuíram um horário com uma turma de alunos surdos.” E P7 diz: “Não participei de nenhuma preparação ou formação... Fui buscar, por livre e espontânea vontade e necessidade, informação acerca de como trabalhar com eles no decorrer das aulas”. Observamos que o segundo fragmento por nós aqui destacado, o de P7, é também uma forma sutil de dizer o que P2 revelou. Assim, fica claro não só o despreparo como a imposição do trabalho, certamente para atender às demandas da escola. Nesse caso, o problema da formação continuada dos professores de LP como L2 para trabalhar com alunos surdos em sala de aula apresenta-se bastante sério.

A hipótese registrada acima passa a confirmar-se com a seguinte fala da Coordenadora da EREBAS B:

“Não temos Professores qualificados para trabalhar com esses alunos, mas é o que se pretende com o Decreto-Lei nº3/2008, mas no momento ainda não temos, porque a ter intérprete o tempo inteiro na sala de aula nas disciplinas junto com o Professor e o ideal seria termos professores que soubessem LGP ao nível de dar aula em primeira mão, mas continuamos a ter professores das disciplinas sem especialização e sem estar com preparação para trabalhar com alunos surdos”.

Como vimos no registro acima, não há professores qualificados. Assim, a escola precisa mesmo “convocar” professores que não têm conhecimento específico para trabalharem a Proposta Educacional Bilíngue. E quanto ao Estado? Que providências foram tomadas até então em relação à formação continuada dos professores de LP como L2 para trabalhar com alunos surdos? O recorte de fala da professora e ex-coordenadora em 96, 97 e 98 talvez responda essa questão por nós levantada. Vejamos esse depoimento:

“De vez em quando, há ações de formação que os professores podem ou não escolher fazer. Dentro daquela formação a que são obrigados, podem escolher essa opção para ter créditos, mas para mim isso não chega. Primeiro a língua gestual deveria ser obrigatória para todos os professores como é noutros países. O primeiro curso de especialização que nós tivemos acesso só abriu na E.S.E.P (Escola Superior de Educação do Porto) em 92, portanto fomos fazê-lo um grupo restrito de professores. Já tínhamos muitos anos de experiência com surdos, mas não tínhamos o diploma de especializados e era importante o enquadramento teórico, embora também já tivéssemos lido muita coisa”.

No recorte de fala acima transcrito, vemos que o Estado não sistematizou essa formação continuada e o professor, por sua vez, tem a opção de não participar desses cursos, como fica claro em: “De vez em quando, há ações de formação que os professores podem ou não escolher fazer.”

Em relação ao papel do Estado, outro recorte de fala dessa mesma professora vem nos trazendo maiores esclarecimentos. Vamos, então, conferir:

“Agora (atualmente) não é dada importância à formação dos professores, que é essencial, o que foi feito conosco, quando éramos professores do ensino regular. Nós, nessa altura, ainda não éramos do ensino especializado; quem é que agora se preocupa em dar formação aos professores que têm os alunos na sala de aula e que têm que ensinar, seja português, seja inglês, seja matemática, seja o que for, quem é que dá formação? Ninguém.”

Como podemos verificar, a formação continuada dos professores de LP como L2 para trabalhar com alunos surdos praticamente inexistente, pois “Agora não é dada

importância à formação de professores”, nem mesmo de outras áreas, como observamos no recorte de fala acima transcrito. Contudo, não podemos deixar de destacar a preocupação dessa professora com essa situação, a qual fica clara em: “... que é essencial...”.

Também P3 enfatiza a importância da formação específica e continuada dos professores envolvidos na educação dos alunos surdos, como nos revelam alguns os recortes de fala a seguir:

“Não foi fácil assumir uma sala de aula com alunos surdos sem ter o mínimo de formação, sem conhecimento e fluência em LGP, sem ter tido nenhum contato antes com alunos surdos, com a cultura surda e todas as implicações que isto acarreta, mas, como sou professora de francês, tentei trazer a minha experiência de sala de aula como uma aula para estrangeiros, sei que não é a mesma coisa, mas fiz”.

“Preciso buscar novas alternativas tanto na formação como no lado pedagógico junto aos alunos, pois preciso buscar cada vez mais, para aprender e estudar a língua gestual, planejar minhas aulas na medida do possível”.

Nesse recorte de fala, a professora de LP (P3) sintetiza a necessidade de ir em busca de conhecimento e quais as ações necessárias para que haja formação para os professores de LP como L2 a fim de atuarem nas Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos.

Desta análise às respostas dos professores inquiridos, conclui-se que a maior parte delas aponta para a necessidade de formação no nível da formação técnica no âmbito das especificidades educativas na área da surdez, revelando especial preocupação em aprofundar conhecimentos acerca das diferentes tipologias de necessidades educativas ao se trabalhar com duas línguas (LGP e LP como segunda língua) para alunos surdos.

Segundo Sim-Sim (2001), formar professor para ensinar eficazmente a Língua Portuguesa, a língua de escolarização como segunda língua não é tarefa fácil, principalmente quando temos consciência de que, se os professores estão a trabalhar com um grupo bem diversificado, que é o grupo de alunos surdos, o que é um trabalho desafiador, terão que ter mais conhecimentos substanciais e diferentes habilidades do que a maioria tem agora e as escolas de ensino desenvolvem.

Sendo a questão da educação bilíngue para alunos surdos a filosofia pela qual se regem as escolas de Referência, a questão da formação de professores

assume um papel de grande importância, pois esse profissional constitui um elemento fundamental na concretização efetiva de uma escola verdadeiramente de Referência para a Educação Bilíngue para alunos surdos. A falta de formação específica dos professores de LP para atuarem em sala de aula com alunos surdos pode constituir um entrave na implementação da educação bilíngue. Assim, segundo Gomes (2012), recomenda-se que se continue a realizar e a aprofundar estudos na área da formação específica dos professores de LP para que possam atuar com mais propriedade na Educação Bilíngue de alunos surdos.

A respeito disso, trazemos o Quadro 5, o qual aponta o número de professores de LP por nós entrevistados que tem conhecimento relativo ao Programa de Língua Não Materna (PLNM/PL2) desenvolvido pelo Ministério da Educação em Portugal para trabalhar a Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos em EREBAS.

Quadro 5. Conhecimento em relação ao Programa de Língua Não Materna (PLNM) / Programa de Língua Portuguesa como segunda Língua (L2)/PL2

CATEGORIAS	NÚMEROS DE PROFESSORES DE LP PARA ALUNOS SURDOS
Existe conhecimento (apropriação) em relação ao Programa de Língua Não Materna (PLNM/PL2) para trabalhar com alunos surdos.	7(P1, P5, P8, P9, P10, P11 e P12)
Pouco conhecimento (apropriação) em relação ao Programa de Língua Não Materna (PLNM/PL2) para trabalhar com alunos surdos.	4 (P2, P3, P6 e P7)
Nenhum conhecimento em relação ao Programa de Língua Não Materna (PLNM/PL2) para trabalhar com alunos surdos.	1 (P4)
TOTAL	12

Para chegarmos aos dados registrados no Quadro 5, foram feitas as seguintes perguntas aos professores de LP como L2: Tem conhecimento do PL2? O que acha do Programa? Participou em alguma ação de formação ou sessão de preparação para a utilização do PL2? Que avaliação faz dessa ação?

A partir dos dados que constam no Quadro 5, podemos observar que 7 (sete) professores de LP (P1, P5, P8, P9, P10, P11 e P12) tiveram conhecimento a respeito do PLNM/PL2.

P8, P9, P10 e P11 disseram-nos que chegaram a esse conhecimento por meio de leitura por conta própria do documento homologado em Diário Oficial de Portugal. Leiamos os recortes de entrevistas abaixo registrados a fim de melhor verificarmos essa constatação.

P8: “Tive conhecimento do Programa, fiz uma leitura do documento e em seguida fiz os devidos ajustes e adaptações à realidade do aluno surdo do 3º e 4º ano que possuo”.

P9: “Já li, vi na internet. Fiz a busca sozinha a respeito do Programa e não senti dificuldade na aplicação do mesmo para os meus seis alunos surdos. Faço um trabalho individualizado, cada um é cada um; e os alunos surdos não têm o mesmo nível de Língua Gestual, são de regiões diferentes sem acompanhamento anterior”.

P10: “Em relação ao Programa oficial do MEC, fiz uma leitura individual, digamos assim. Eu acho que é uma declaração de intenções, digamos assim, do que propriamente um Programa, muito mais estruturado. Ainda nos falta essa estrutura como intenção, como filosofia de aplicação, mas ainda falta muita coisa, parece-me. Falta a passagem, essa organização entre uma 1ª língua, depois uma 2ª língua, como ensinar e por que ainda está muito vago”.

P11: “Saiu agora o Programa, foi publicado e vai entrar em vigor no próximo ano. Já está calendarizado para o 1º, 5º e 7º ano. Aqui nós fazemos adaptações ao Programa oficial ajustando à realidade do aluno surdo. Há um Programa para turmas de surdos e depois ainda há adequações para cada aluno, por que eles não são iguais, não têm o mesmo nível de Língua Gestual nem de Língua Portuguesa. Portanto, fiz uma leitura e em seguida fiz as devidas adaptações porque há um Programa para a turma e depois há um Programa individual”.

Observamos, a partir dos recortes de entrevistas acima registrados, que três deles não apenas fizeram a leitura por conta própria como também procederam às necessárias adaptações desse Programa à realidade de seus alunos. Foi o que vimos nos seguintes fragmentos: “... fiz uma leitura do documento e em seguida fiz os devidos ajustes e adaptações à realidade do aluno surdo do 3º e 4º ano que possuo.” (P8); “... não senti dificuldade na aplicação do mesmo para os meus seis alunos surdos.” (P9); “Aqui nós fazemos adaptações ao Programa oficial ajustando à realidade do aluno surdo.” (P11). Isso nos reporta ao que vimos no item anterior:

ausência de formação continuada. Essa ausência leva os professores a buscarem, por conta própria, o conhecimento necessário para o trabalho.

Por outro lado, P1, P5 e P12 disseram ter adquirido o conhecimento relativo ao Programa de Língua Não Materna em sessões de esclarecimentos realizadas na EREBAS A, juntamente com o Coordenador do Departamento de Educação Especial e um responsável do Programa elaborado pelo MEC na própria EREBAS. Observemos os recortes de entrevistas que nos levaram a essa constatação:

P1: “Nós até aqui existíamos e fazíamos um trabalho diferenciado com os alunos surdos, o Programa só foi aprovado agora em Fevereiro deste ano (2011). O Decreto-Lei nº3/2008 saiu com bastante atraso e agora será esse Programa que devemos seguir. Aqui, nesta EREBAS, fizemos sessões de esclarecimentos a respeito do Programa de Língua Não Materna e foi opinião geral que o Programa está muito colado ao Programa de Língua Materna, embora tenha o título de Português como segunda língua para alunos surdos. O Programa foi feito por especialista de língua materna, linguistas, muito embora o MEC tenha convidado dois especialistas que trabalham com alunos surdos com bastante experiência na educação desses alunos e doutorado envolvendo essa temática para participar da elaboração do Programa. Mas, em relação à planificação do Programa sobre a Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, notamos que existe uma colagem do Programa de Língua Materna com pequenas adaptações”.

P5: “A publicação do Programa de Língua Não Materna veio permitir o desenho orientador das competências e conteúdos a desenvolver. Portanto, após sua publicação, obtivemos sessões de esclarecimentos e iniciamos de imediato a aplicação do Programa para alunos surdos, pois era uma necessidade premente da nossa prática educativa”.

P12: “Tive conhecimento a respeito do Programa através de sessões de esclarecimentos e tenho-me esforçado para adequar às necessidades de cada aluno surdo porque o Programa de Português como segunda língua para alunos surdos é uma referência que me permite alguma flexibilidade na sua implementação”.

Há que se destacar nos recortes de falas acima registrados a preocupação da EREBAS A com a formação dos professores de LP que atuam com alunos surdos. Essas sessões de esclarecimento são, na verdade, encontros em que não só se tematizou o Programa como se discutiu a aplicabilidade dele. É interessante observar, na fala de P1, como a discussão sobre esse Programa foi cautelosa. Constatamos isso na análise que faz sobre ele: “... foi opinião geral que o Programa está muito colado ao Programa de Língua Materna, embora tenha o título de Português como segunda língua para alunos surdos.” A seguir, ainda esclarece a razão dessa “colagem”: “O Programa foi feito por especialista de língua materna,

linguistas, muito embora o MEC tenha convidado dois especialistas que trabalham com alunos surdos com bastante experiência na educação desses alunos e doutorado envolvendo essa temática para participar da elaboração do Programa.”

Vale ressaltar ainda que o PLNM/PL2 foi homologado em fevereiro de 2011 e, na época da entrevista com os professores (novembro e dezembro de 2011; fevereiro e março de 2012), o Programa ainda estava em fase de conhecimento e preparação para ser utilizado oficialmente nas EREBAS.

Em relação à Educação dos alunos surdos, os principais pressupostos do Programa de Língua como Segunda Língua são: reconhecer o modelo bilíngue como base de equidade entre LGP e LP (escrita), levando em consideração que os surdos são minoritários linguisticamente, o que o torna um modelo bicultural; considerar a LGP como 1ª língua, língua materna/natural do surdo e a LP escrita e, eventualmente, falada como 2ª língua.

Como vimos no Quadro 5, 4 (quatro) professores de LP – P2, P3, P6 e P7 – tinham pouco conhecimento a respeito do Programa na época da entrevista. Pouco conhecimento significa dizer que foram informados da elaboração do Programa de Língua Não Materna pelo Ministério da Educação e da sua homologação em fevereiro de 2011, mas não houve uma leitura propriamente dita do documento nem apropriação dele para executá-lo em sala de aula, embora haja a execução. Podemos melhor compreender essa falta de informação desses professores a partir dos recortes de fala abaixo registrados.

P2: “Primeiro é um grande desafio para mim, para quem nunca teve nenhum tipo de formação na área do bilinguismo, especificamente com alunos surdos. Segundo é uma grande dificuldade tendo em conta que sou eu quem elabora todo o material; tenho pouco conhecimento em relação ao Programa de Língua Portuguesa como Segunda Língua para atuar em sala de aula, sigo, portanto, neste momento o Programa do Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QECRL)”.

P3: “Conhecimento apenas da elaboração e homologação do Programa não me garante segurança na aplicabilidade do mesmo, sobretudo para nós que iniciamos e que estamos completamente perdidos sem saber o que fazer e como fazer em sala de aula”.

P6: “Nós não devemos seguir o Programa cegamente como está ali, existem certas adaptações, porque cada miúdo é cada miúdo, todos eles são uma individualidade, todos têm características diferentes, uns estão mais avançados que outros. Agora o Programa deverá funcionar como base como deveremos dar aulas e o caminho fica de acordo com o Professor, porque ele tem autonomia

para traçar, eu não sou especialista e tenho pouco conhecimento a respeito, mas acredito que estar a funcionar deste modo”.

P7: “Não participei de nenhuma sessão de preparação ou de formação para a aplicação do Programa de Língua Portuguesa como Segunda Língua. E com isso é muito complicado preparar as aulas para os alunos surdos porque não tenho conhecimento nem formação específica sobre alunos surdos, sobre o grau de surdez de cada. O programa saiu em maio e eu comecei a trabalhar aqui com esses alunos em setembro deste ano [2011]. Fiz uma fotocópia do Programa e é por ele que me guio para saber os conteúdos gramaticais e não só. Tenho que fazer um trabalho de acordo com as limitações que cada um tem e isso requer muito esforço e muito trabalho. Tenho que estar atenta às dificuldades de cada um, onde é que cada um está a falhar mais. Isso requer mais trabalho porque não sou Professora de Língua Portuguesa especialista”.

Como pode ser constatado, existe a necessidade de P2, P3, P6 e P7 terem orientação sobre o Programa, como disseram na entrevista, pois, sem a mesma, corre-se o risco de transitar entre diversas correntes teóricas, utilizando-se, ecleticamente, materiais didáticos ou atividades de cunho estruturalista, construtivistas e fazendo-se, assim, da prática uma verdadeira colcha de retalhos e da aprendizagem um processo questionável quanto à sua significância para o aluno.

Tendo-se em vista a realidade dos alunos surdos nas EREBAS, há que se proceder a adequações. Entretanto, conforme registamos acima, os professores de LP como L2 é que as fizeram, por falta de formação específica para atuar com alunos surdos, falta de habilitação em LGP, sem saber o significado e sem ter conhecimento da Proposta Educacional Bilíngue. Apesar disso, os professores perceberam que o Programa não é para ser seguido à risca, pois constitui apenas um guia que deverá ser adaptado à realidade de cada Escola de Referência.

A partir dos recortes das entrevistas com os professores de LP como L2 acima expostos, observamos que eles têm diante de si um trabalho desafiante que carece de um suporte na aplicabilidade de material didático concebido para os alunos surdos.

Segundo Gomes (2012), a existência de legislação condizente com as orientações internacionais e com as reivindicações da comunidade surda não implica necessariamente uma mudança nas práticas.

A questão do conhecimento em relação ao Programa de Língua Não Materna ou Português Língua Segunda (PL2) por parte dos Professores de LP foi crucial, pois, como refere o Coordenador da EREBAS A:

“...em termos da utilização daquilo que está no contexto cotidiano, é muito básico porque, se quisermos um Programa tal como está legislado, o PLNM, que parte de vários pressupostos e um deles é de que exista uma Língua Gestual, primeira língua de forma bem estruturada, não será possível, porque não temos alunos proficientes nem em LGP nem proficientes em LP escrita, assim como Professores que não são fluentes em LGP e que dão aula com a ajuda do Intérprete de LGP”.

Como diz Bairrão (1998), não se pode implementar a mudança nas práticas educativas, elaborar projetos e programas sem que os profissionais envolvidos tenham um domínio de técnicas e estratégias pedagógicas adequadas. Para que isso aconteça, é necessário existir uma longa e intensa conjugação de esforços, o que passa pelo apoio de instituições do Ensino Superior, centros de investigação e estruturas do Ministério da Educação.

Como refere Ball (1992:20), quando um texto político chega às escolas, é interpretado de várias formas, porque cada escola tem a sua história e interesses particulares. Por isso, devem receber as devidas orientações do MEC, para que possam cumprir a legislação, abolindo totalmente reações contrárias a esses documentos, fingindo que os desconhecem ou “criando subterfúgios de forma a não aplicá-los”.

Portanto, o português L2 para alunos surdos não pode ser encarado como uma língua estrangeira, mas como uma língua específica para alunos surdos. É preciso considerar o surdo de acordo com o modelo antropológico da surdez e propor uma abordagem visual do ensino, fundamentada em uma “pedagogia surda” (Coelho, 2005).

Consideremos para essa reflexão sobre segunda língua a definição que Ançã (1999:60) nos propõe:

[...] uma língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da Língua estrangeira), mas com um estatuto particular (...). Segunda língua é língua oficial e escolar, enquanto Língua estrangeira, apenas pertence ao espaço da aula de língua. Decorrentes deste aspecto, há uma série de fatores de afastamento da língua estrangeira da segunda língua (imersão, contexto, motivação, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço de segunda língua com o da língua materna.

A Língua Portuguesa (LP) será sempre a segunda língua para os alunos surdos, pois é aquela que eles só poderão aprender, de forma sistematizada, sobre outra Língua já adquirida (Batista et al., 2011).

Conforme Rebelo (2013), a existência, em Portugal, de um Programa de Português (PL2) para alunos surdos – um documento que define e distribui pelos vários ciclos e anos escolares as temáticas, os conteúdos a lecionar e diversas sugestões metodológicas – é um passo importante e decisivo para regular e auxiliar o trabalho do professor de LP como L2. Entretanto, o cumprimento de um Programa não garante a resolução das dificuldades encontradas essencialmente por dois motivos: a) a grande maioria dos alunos surdos não parte de uma plataforma linguística suficientemente estruturada (na sua 1ª língua) ou não se beneficiou de uma escolaridade anterior baseada numa metodologia bilingue consistente; e b) não existem manuais e materiais de apoio escolar à disciplina de LP como L2, sobretudo a partir do 1º ciclo, que permitam ao aluno surdo a autonomia e consolidação das suas aprendizagens, também fora do contexto escolar.

Nessa perspectiva, trazemos o Quadro 6 a fim de melhor visualizarmos quantos professores de LP fazem a preparação do conteúdo programático da LP como L2 para alunos surdos.

Quadro 6. Preparação do conteúdo programático da Língua Portuguesa (LP) como segunda Língua (L2) para Alunos Surdos

CATEGORIAS	NÚMEROS DE PROFESSORES DE LP PARA ALUNOS SURDOS
Há preparação do conteúdo programático de Língua Portuguesa como L2 de acordo com a necessidade dos alunos surdos.	7 (P1,P5, P8, P9, P10, P11 e P12)
Preparação (com dificuldades) do conteúdo programático de Língua Portuguesa como L2.	4 (P2, P3, P6 e P7)
Não há preparação do conteúdo programático de Língua Portuguesa como L2.	1 (P4)
TOTAL	12

Os alunos surdos são um grupo de minoria linguística e, por viverem em um país de maioria ouvinte que tem a Língua Portuguesa oral e escrita, no caso de

Portugal, como língua oficial por meio da qual todos e tudo se desenvolvem, surgiu a necessidade de saber quantos professores de LP preparavam o conteúdo programático da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para os alunos surdos ou se havia dificuldades na preparação do conteúdo.

Formulamos, então, para reunir os dados registrados no Quadro 6, as seguintes perguntas: Como leciona o conteúdo programático de Língua Portuguesa para alunos surdos? Qual o seu nível de conhecimento e fluência da LGP?

Portanto, dos 12 (doze) Professores de LP entrevistados, 7 (sete) – P1, P5, P8, P9, P10, P11 e P12 – declararam que preparam o conteúdo programático de LP como L2 de acordo com a necessidade de cada aluno surdo.

Segundo Freire (1999:26),

“a aprendizagem da Língua Portuguesa, como primeira ou como segunda língua, é direito de todo cidadão onde a Língua oficial seja o Português, e o ensino desta língua é de responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta calcada nas reais necessidades do aluno surdo, para quem a primeira língua é a LGP e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua como uma função social determinada. O ensino de Língua Portuguesa passaria a ser entendido, então, como o ensino de uma língua instrumental com o objetivo de desenvolver no aluno habilidades de leitura e produção escrita”.

Vejamos, então, a partir de recortes de falas, o que declararam os professores de LP sobre a preparação do conteúdo programático de LP como L2.

P1: “Nosso caso temos que adequar o ensino ao tipo de aluno que temos à frente. Então é darmos seguir aquilo: os alunos que têm o nível mais avançado tentam seguir o conteúdo programático de LP como L2 exposto no Programa oficial com nível B1 de Proficiência em LP, e os alunos surdos com níveis A1 e A2 de Proficiência em LP, faço um conteúdo de LP mais básico e funcional, baseado no que falta porque os alunos surdos ainda não têm determinadas competências, como ler, escrever e interpretar na LP.”

P5: “Como com qualquer outro programa educativo, os conteúdos programáticos têm que ser adaptados às necessidades dos alunos e às competências previamente adquiridas. A publicação do Programa de Português L2 veio permitir o desenho orientador das competências e conteúdos a desenvolver”.

P8: “Preparo com adaptações ao Programa, utilizo recurso de imagens e ao Formador/intérprete em LGP”.

P9: “Preparo o conteúdo de acordo com a necessidade do aluno surdo, sempre a respeitar o potencial visual que eles têm”.

P10: “Primeiro tenho que saber em termos de Língua Gestual qual é o domínio que os alunos surdos têm sobre o tema que vou apresentar. Muitas vezes faço também em Língua Gestual o aprofundamento do assunto e depois passo para o Português; uso bastante recurso visual”.

P11: “Tenho que preparar o conteúdo sempre pensando nas duas línguas envolvidas e assim desenvolver sobre um tema em LP, explorando o potencial que eles têm, que é o potencial visual”.

P12: “Tendo por base o Programa de Português L2, fundamento-me nas características dos alunos e nos conteúdos do programa de Estudo do meio”.

Já em relação à preparação (com dificuldades) do conteúdo programático de Língua Portuguesa como L2, 4 (quatro) professores de LP (P2, P3, P6 e P7) declararam apresentar dificuldades. E justificaram isso dizendo que é tudo recente, ainda estão fazendo adaptações ao programa oficial e que não têm formação específica para atuarem com alunos surdos, como já registramos no Quadro 4.

Passemos, então, a ler o que os relatos dos professores entrevistados nos apontam a respeito da dificuldade em preparar o conteúdo programático de LP como L2 para alunos surdos.

P2: “Como já disse, é para mim um grande desafio, para quem nunca teve nenhum tipo de formação na área do bilinguismo, especificamente com alunos surdos. Segundo, é uma grande dificuldade, tendo em conta que sou eu quem elabora todo o material e, portanto, acaba por me dar um trabalho enorme, que eu de alguma forma ocupo meu tempo todo com eles. Eu tenho a preocupação que é tentar-me pôr no lugar deles, tentar imaginar as vivências deles, pensar como surdo. Então o que eu faço é recorrer muito a materiais com imagens, muitas imagens, muito visual e muitas situações que eu acho que vão ser muito úteis para a vida deles. Às vezes, dá certo e, outras, tenho que reelaborar, posso adequar, faço sem ter muita certeza porque não sou especialista e também não posso fugir muito ao Programa”.

P3: “Não sei como preparar o conteúdo das aulas de português como segunda língua para os alunos surdos, não tive preparação para tal; ainda preparo como se fosse para meus alunos de língua estrangeira, mas estes não são surdos e, então, os surdos não conseguem alcançar o objetivo da aula”.

P6: “Preparo as aulas com dificuldade porque não sei exatamente o que os miúdos vão perceber, portanto recorro à intérprete em LGP. A intérprete em LGP informa-me se posso apresentar determinado tema dessa ou daquela forma para os miúdos. Então, às vezes, dá certo, ou não”.

P7: “Preparo minhas aulas com dificuldades porque tenho que fazer um trabalho de acordo com as limitações que cada um tem e isso requer muito esforço e muito trabalho. Não fui preparada para

trabalhar o conteúdo de Língua Portuguesa para os alunos surdos, então para mim constituiu uma dificuldade. Estou a fazer adaptação de algumas atividades e de acordo com a reação dos alunos. Mas tenho sempre a ajuda da intérprete que está a ser fundamental na minha aula”.

Vimos, nos recortes de fala acima transcritos, que, ao perguntarmos como deveria ser o ensino de Português para os alunos surdos, os professores de LP apontaram a necessidade de o próprio professor ter orientação adequada para preparar o conteúdo como PL2. Isso porque ainda não sabiam como ensinar ao aluno surdo e estavam à procura de respostas. Vimos, na fala de P3, a tentativa de comparar o ensino de língua portuguesa aos alunos surdos com o ensino de uma língua estrangeira, tal como francês ou inglês.

Sabemos, contudo, que a falta de preparação dos professores de LP para atuarem com alunos surdos decorre da ainda inexistência de materiais didáticos bilíngues desde o ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário, do baixo nível de literacia apresentado pelos alunos surdos em relação à Língua Portuguesa escrita e da falta de domínio da LGP pelos professores. Essas dificuldades são consideradas centrais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, pois são as únicas formas de os alunos surdos conseguirem aceder ao Currículo Nacional Escolar Português (Morgado, 2013; Rebelo, 2013).

É sabido e, de acordo com o Manual de Apoio à Prática, elaborado por Almeida e colaboradores (2009), que a língua portuguesa escrita tem a função de permanência, de suporte conceitual, de registro da informação, dos saberes e do conhecimento. Entretanto, só com a aquisição/aprendizagem da LGP como 1ª língua é possível a aprendizagem da língua portuguesa. Essa tese é confirmada na seguinte fala:

P5: “A língua gestual é a língua natural e primeira dos alunos surdos, mas faz parte de uma comunidade minoritária. Para poderem se integrar com eficácia na comunidade onde crescem, vivem e trabalham, os alunos surdos têm que utilizar a língua da comunidade envolvente. O português escrito passa a ser assim a sua segunda língua e o meio privilegiado de comunicação com os ouvintes. O ensino do Português escrito às crianças surdas é fundamental para lhes dar um instrumento de relacionamento e integração social”.

Entretanto, P4, ao ser indagada sobre a preparação do conteúdo de LP como L2 para os alunos surdos, nos respondeu da seguinte forma:

P4: “O meu Programa não é o PLNM, é mesmo o Programa de Língua Portuguesa para os alunos ouvintes com algumas adaptações. Portanto, não preparo o conteúdo programático de LP como L2 para os alunos surdos. O que me interessa é que eles saibam, ao nível gramatical, o que é um verbo no presente do indicativo, no pretérito perfeito, pretérito imperfeito e o futuro; e depois não vou mais longe porque acho que não será rentável para eles. Eu sou Professora de Língua Portuguesa e eles precisam saber ler e escrever. No momento, tenho três alunos surdos com nível B1 de Proficiência em LP, fazem leitura labial e usam prótese auditiva, além da presença da intérprete em LGP”.

Conforme vimos, P4 não preparava o conteúdo programático de Língua Portuguesa como segunda língua para os seus alunos surdos. Utilizava, sim, o Programa de Língua Portuguesa como 1ª Língua para os alunos ouvintes. P4 tem três alunos surdos em sala de aula com nível B1 de Proficiência em LP, que fazem boa leitura labial – são surdos oralizados que utilizam prótese auditiva –, além de contar com a presença da intérprete em LGP na aula de Língua Portuguesa para auxiliá-la.

Mas, afinal, o que é real no ensino-aprendizagem de uma língua (LP) sem a base linguística de outra como fundamento e natural (LGP) na aquisição da mesma? Se a língua gestual portuguesa (LGP) deveria ser utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa escrita, mas não o é de forma adequada, o que fazer?

A resposta pedagógica só será real quando pensarmos em implementar modelos, programas, estratégias de ensino possíveis de serem executados, respeitando as realidades de todos os envolvidos nesse processo. Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa precisa estar atento às necessidades do aprendizado dos alunos surdos, podendo ser apresentado de diversas formas, seja na Língua Gestual, seja na Língua Portuguesa.

Diante dessa barreira, mas da comprovada potencialidade para o aprendizado da língua portuguesa escrita, atualmente, diferentes pesquisadores (Fernandes, 2003, 2006; Karnopp, 2004; Lodi, 2004; Giordani, 2004; Góes & Lopes, 2004; Guarinello, 2006) têm adotado a terminologia do letramento para se referirem às práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos.

E, na visão dos pesquisadores da Educação de alunos surdos (Fernandes, 2003, 2006; Karnopp, 2004; Lodi, 2004; Giordani, 2004; Góes & Lopes, 2004; Guarinello, 2006), entre outros, a língua escrita pode ser plenamente apropriada pelos alunos surdos, se a metodologia adotada não enfatizar a relação letra-som

como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na primeira língua dos alunos surdos, que é a Gestual.

É importante, portanto, que o ensino da Língua Portuguesa siga um currículo próprio, não como outra qualquer língua estrangeira, mas como segunda língua, especificamente para surdos, conforme Cavaca e colaboradores (2008) apresentaram em seus estudos.

No caso específico de alunos surdos, esse tipo de aprendizagem só é possível se o professor partilhar o mesmo código linguístico dos seus alunos, ou seja, o professor de Língua Portuguesa como segunda língua deverá possuir um bom conhecimento linguístico da LGP, não só em termos de vocabulário, mas também em termos de estrutura gramatical.

O ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para os alunos surdos acarreta uma determinada visão de linguagem e certa forma de encarar o processo de aprendizagem. Remetendo-se essa visão da linguagem ao contexto de sala de aula, considera-se que o conhecimento é construído por todas as partes envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, isto é, professor e alunos, no esforço conjunto de resolução de tarefas, explorando o nível real em que cada aluno está e o seu potencial para aprender (Vygotsky, 1994).

Para isso, as metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares devem ser adequadas a alunos surdos, e a organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível da educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

Quadros (1997: 86) destaca que o ensino de Língua Portuguesa escrita para os alunos surdos precisa ser pautado a partir do “input visual” e, para isso, o professor de Língua Portuguesa (LP) precisa ter domínio dos conceitos a que se refere a aquisição de segunda língua (L2) e qual a modalidade de língua, ou seja, oral-auditiva ou viso-espacial que seu aluno tem como primeira. Portanto, é preciso ter domínio do conceito de que, para se falar em ensino de leitura e escrita para alunos surdos, deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos.

Para os alunos surdos, não existe associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu sons e entonações que eles representam, sendo, pois, uma linguagem silenciosa (Quadros, 1997:98).

Além disso, deve haver a preocupação básica de assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos, porque só assim terão como desenvolver a língua portuguesa (escrita) como segunda língua. O ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) implica, portanto, o reconhecimento de que os alunos surdos possuem uma língua e identidade próprias. Assim, as práticas nas escolas devem estar fundamentadas nesse pressuposto e nesse respeito.

Segundo Svartholm (1998), a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los na LGP. Além disso, esse autor propõe que, no trabalho com a segunda língua (L2), a atenção deva estar voltada para a apresentação do máximo de textos possíveis aos alunos surdos.

É relevante destacar que, segundo Fernandes (2006:10), aprender o Português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais para os alunos surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da Língua Gestual – no caso de Portugal, pela LGP. Que o aluno surdo tenha esse diálogo por meio de trocas de correspondência eletrônica, conforme uma Professora de LP (P1), na sua primeira língua (L1), é imprescindível, pois é nessa Língua que ele processará seu pensamento, podendo mais tarde transferi-lo para a segunda língua (L2).

É importante, então, verificarmos essa realidade nas EREBAS por nós visitadas. Por isso, registramos no Quadro 7, relativo à utilização dos programas de Língua Portuguesa: Projeto-Escola de Literacia com adaptações ao PLNM, o QERCL, o PLP como primeira língua com algumas adaptações e o Programa de Língua Portuguesa como Segunda Língua (PL2) com adaptações, de que os professores de LP falaram ao serem entrevistados e que julgamos trazerem informações relevantes para nossa análise.

Quadro 7. Utilização dos Programas de LP: Projeto-escola de Literacia com adaptações ao PLNM (oficial do MEC/PT) /QECRL/PLP como 1ª Língua com algumas adaptações e PL2 com adaptações ao PLNM (oficial do MEC/PT):

CATEGORIAS	NÚMEROS DE PROFESSORES DE LP PARA ALUNOS SURDOS
Utilização do Programa de Segunda Língua (PL2) com adaptações ao PLNM oficial do Ministério da Educação para trabalhar com alunos surdos	8 (P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12)
Utilização do QERCL para trabalhar com alunos surdos	2 (P2, P3)
Utilização do Projeto-escola de literacia em Língua Portuguesa (adaptado ao PLNM) elaborado na EREBAS	1(P1)
Utilização do Programa de Língua Portuguesa para alunos ouvintes (algumas adaptações)	1 (P4)
TOTAL	12

Para termos acesso aos dados apresentados no Quadro 7, fizemos as seguintes perguntas aos 12 (doze) professores de LP:

- Que programa de LP foi utilizado no ensino-aprendizagem da LP para alunos surdos?
- Como decorre a utilização do programa em relação ao ensino de LP como L2 nas EREBAS?
- Considera-o adequado ao seu trabalho?
- Que apreciação faz da sua participação na aplicação do PL2 nas EREBAS?
- Quais são os elementos do Programa que mais o estimulam?
- Como os alunos surdos são atendidos na disciplina de Português como L2? E como eles deveriam ser?

Conforme podemos observar no Quadro 7, os professores de Língua Portuguesa (LP) para alunos surdos nas EREBAS que participaram desta pesquisa doutoral utilizavam variados programas de Língua Portuguesa para trabalharem o conteúdo programático em sala de aula. Dos 12 (doze) professores de LP entrevistados, 8 (oito) – P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 – utilizavam o PL2 com

adaptações ao Programa Oficial do Ministério da Educação de Portugal vigente desde fevereiro de 2011, o PLNM, Programa de Língua Não Materna, apesar de estar ainda em fase de execução e de aplicabilidade nas Escolas de Referência. É o que podemos verificar nos seguintes recortes:

P5: “Após sua publicação, iniciamos de imediato a aplicação do PL2 para alunos surdos, pois era uma necessidade premente da nossa prática educativa. A publicação do Programa de Português L2 veio permitir o desenho orientador das competências e conteúdos a desenvolver”.

P8: “Utilizo o Programa de Português L2 que me permite ajustar às necessidades dos alunos e criar possibilidades para o ensino da Língua Portuguesa de acordo a praticidade e funcionalidade da Língua para esses alunos”.

P9: “Utilizo o Programa de Português L2. Tudo é feito por escrito e sou eu que faço a estruturação da frase, por exemplo, com a utilização das duas línguas na sala de aula. Toda instrução a respeito do tema é dada em LGP e em seguida os alunos escrevem. Os alunos que sabem escrever, escrevem. Os alunos do 1º ano ainda não sabem escrever, apenas desenharam; os alunos surdos do 2º ano, alguns estão em nível do 1º ano, que também não sabem escrever. Portanto, é um trabalho muito individualizado, cada um é cada um, e os alunos não têm o mesmo nível de Língua Gestual, porque são de regiões diferentes, que não obtiveram acompanhamento desde a intervenção precoce em Escolas de Referência. E os alunos surdos que tenho são todos filhos de pais ouvintes, ou seja, que também conhecem muito pouco a Língua Gestual”.

P10: “A partir do próprio Programa Nacional eu fiz o meu programa porque fomos obrigados a aplicá-lo. Houve uma adaptação, porque meus alunos são de níveis variados de literacia. Tenho alunos surdos que não sabem ler nem escrever, como também alunos que escrevem, mas não percebem o que escreveram. O Programa já saiu, e neste ano letivo [2011/2012], começa o 1º ano para o próximo e, como eu já estou no 2º ano, eu já fiz o meu programa baseado no PL2”.

P11: “Utilizo o PL2, mas estou a fazer algumas adaptações, estou sempre a ajustar à realidade de cada aluno”.

P12: “Utilizo o Programa de Português L2 para surdos. É uma referência que me permite alguma flexibilidade na sua implementação”.

Conforme podemos verificar, os recortes acima registrados vieram das falas dos professores de LP que têm conhecimento sobre o que fazem. Isso lhes permite flexibilizar programas, tornando-os “desenho orientador das competências e conteúdos a desenvolver”, como declarou P5, ou “uma referência”, como disse P12.

Já P6 e P7 disseram que utilizavam o Programa de Língua Portuguesa como Segunda Língua (PL2), embora tivessem com dificuldade e a justificativa já nos é

conhecida: o fato de não terem formação específica, habilitação em LGP para atuar com alunos surdos em sala de aula. Observemos, então, o que esses professores de LP declararam:

P6: “Utilizo o Programa PL2, mas muitas vezes tenho que fazer modificações e adaptações. Como já disse antes, mas se calhar, repito aqui a esta pergunta, preparo as aulas com dificuldade porque não sei exatamente o que os miúdos vão perceber, portanto, recorro à intérprete em LGP”.

P7: “Acho que o que deveria ser feito é **criar manuais** para facilitar o trabalho com os alunos surdos. **Livros-fichas, livro-gramática para preparar as aulas.** Embora siga o PL2, tudo tem que ser adaptado, porque não tem nada. Podíamos render mais se houvesse já materiais específicos para os alunos surdos, mas não, nós passamos noites e madrugadas a elaborar materiais sem ter a certeza de que irão funcionar, sem saber a língua deles, a Língua Gestual Portuguesa”.

Como já registramos, esses professores, por não terem formação específica, têm dificuldades na adoção e, principalmente, na adaptação de um programa. Por isso, passam “noites e madrugadas a elaborar materiais sem ter a certeza de que irão funcionar”, conforme declarou P7, para quem já seriam de grande valia manuais que nortegassem esse trabalho.

Como ponto de partida, segundo o Coordenador da EREBAS A, em relação ao Programa de Língua Não Materna/Programa de Segunda Língua, os Professores de LP iriam trabalhar a Língua Portuguesa com os alunos surdos do 2º e 3º ciclos. Vejamos a explicação que ele nos deu:

“No fundo, o que pensamos é que o Programa, tal como está estabelecido, de alguma maneira corresponde ao nível B1 ou B2, o que implicaria que houvesse um domínio do Português do 5º ano, porque é o nível básico, e que depois fosse possível ser aplicado. E, da forma que foi elaborado, é um contínuo de aprendizagem do 1º ciclo e o que nós verificamos é que os nossos alunos, quer do 2º ou quer do 3º ciclos, não tiveram esse percurso continuado nem tiveram esses aspectos continuados. Então, resolvemos pegar o que estava nas normas de referência dos Programas para o Português para estrangeiro (QECRL) ao ensino da Língua Portuguesa como Língua estrangeira e fazer adaptação, utilizando como modelo e base estrutural dos domínios temáticos o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), segundo o qual as atividades linguísticas podem ser elencadas no interior de quatro domínios distintos (público, privado, educativo e profissional)”.

Em relação à utilização do Programa QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas), dos 12 (doze) professores de LP, 2 (duas) professoras de

LP (P2, P3) disseram utilizar esse Programa. Vejamos como elas se pronunciaram a esse respeito:

P2: “Há um Programa para Português como Segunda Língua, mas neste momento seguimos com o Programa do Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QERCL), que é um Programa que está sempre relacionando com prioridade uma temática, um tema, e a partir desse tema são trabalhados os conteúdos de Português de acordo com o nível de Proficiência de cada aluno”.

P3: “Nós estamos com o Programa de Língua Não Materna (PLNM) que deverá ser aplicado para os alunos surdos com nível de Proficiência B1 e B2. Temos também o Projeto-Escola de Literacia elaborado por uma das professoras da nossa Escola e o Coordenador cujo Projeto tem por base trabalhar a Língua Portuguesa de acordo com o nível de Proficiência de cada aluno surdo. Portanto, eu tenho alunos surdos com níveis de Proficiência em Língua Portuguesa A1 e A2, e neste momento eu aplico como Programa o Quadro Europeu Comum de Referência às Línguas (QECRL) para ensinar o conteúdo da Língua Portuguesa. Ficou estabelecido que seguiríamos o QECRL para os níveis de Proficiência A1 e A2 e, a partir do B1, já seria o Programa de Português (PL2) propriamente”.

A avaliação diagnóstica do nível de proficiência na Língua Portuguesa centrava-se igualmente na aferição dos níveis de competência definidos de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECRL), o qual define seis níveis comuns de referência para todas as línguas. Esses níveis devem orientar a organização da aprendizagem das línguas, a saber: A1 (Iniciação), A2 (Elementar), B1 (Limiar), B2 (Vantagem), C1 (Autonomia) e C2 (Mestria). O diagnóstico de competências tinha, assim, como objetivo principal a definição dos níveis de proficiência dos alunos surdos em Língua Portuguesa no âmbito da leitura e da escrita (Conselho da Europa, 2001).

Conforme podemos observar no recorte de fala acima registrado, o Coordenador da EREBAS A explicou por que esse processo de adaptação e adequação foi necessário. Segundo ele, os alunos surdos do 2º e 3º ciclos desta EREBAS não obtiveram o percurso escolar continuado em Escola de Referência para a Educação Bilíngue, portanto os alunos não tinham ainda consolidadas as competências necessárias para adquirirem uma língua nem na primeira língua, a Língua Gestual, nem na Língua Portuguesa na modalidade escrita. Sobre esse problema, ele acrescentou o seguinte:

“Primeiramente fomos trabalhar coisas básicas que já deveriam estar consolidadas. Mas os nossos alunos surdos do 2º e 3º ciclos não obtiveram o percurso escolar continuado em Escola de Referência para a Educação Bilíngue, alguns vieram de aldeias, outros de Paredes e Penafiel com muita defasagem escolar. Então, tivemos que começar do zero, estamos a fazer adaptações e a utilizar do contexto diário, do cotidiano, coisas básicas para nós, ouvintes, que para os alunos surdos ainda não foram consolidadas, tais como: grau de parentesco, identificação, partes do corpo humano, educação da família, etc. Questões básicas que deveriam ter sido vistas no 1º ciclo, agora nós retomamos e estamos a fazer todo o processo ao trabalharmos com os níveis A1 e A2 em Proficiência em Língua Portuguesa, após os testes diagnósticos que fizemos com os alunos surdos da nossa Escola”.

Por conta disso, P1, juntamente com o Coordenador do Departamento de Educação Especial na EREBAS A, formulou um Projeto-Escola de Literacia com nova proposta que avaliou os níveis de Proficiência da Língua Portuguesa, devido às dificuldades dos alunos surdos em relação ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita. É o que podemos verificar no recorte da entrevista abaixo transcrito.

P1: “Este ano (2011/2012) nós temos um Projeto novo que são os níveis de Proficiência Linguística em Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos. Nós nos inspiramos num Projeto que já existia na Casa Pia de Lisboa e nós resolvemos fazer o mesmo mais aprofundado. Elaboramos o Projeto, fizemos testes diagnósticos a todos os alunos surdos para saber em que nível todos os alunos surdos se encontravam e vimos que a maior parte dos alunos eram A1 e A2, e alguns que não estariam nem no A1, porque chegam ao 2º Ciclo, não sabem ler e nem escrever, há um espaçamento muito grande do conhecimento real ao nível de escolaridade em que se encontram, e o que verificamos é que essa disparidade levava-os a não conseguirem acompanhar as aulas. Então, os nossos alunos surdos frequentam as aulas por níveis de proficiência em Língua Portuguesa, eles são agrupados por níveis que podem ser: A1, A2, B1 etc.”

Ainda sobre o Projeto-Escola de Literacia, registramos a seguir a fala do Coordenador da EREBAS A, que elaborou esse Projeto juntamente com a P1.

“Houve um trabalho de preparação dos Professores na medida em que foram envolvidos na construção do Projeto (adaptação ao Programa oficial do MEC), porque estive com eles para saber se concordavam, ou não, e qual era a ideia que se tinha acerca do assunto. Os próprios instrumentos de recolha de dados foram feitos por eles, com eles, melhor dizendo, e foram aplicados aos alunos”.

Quanto à utilização do PLP/1ª Língua com algumas adaptações, registramos o seguinte recorte de fala da única Professora de LP (P4) que ministra aula para

alunos surdos, seguindo o Programa de Língua Portuguesa para alunos ouvintes. Destacamos aqui que esse recorte foi registrado anteriormente, quando analisávamos a seleção do conteúdo a ser ministrado.

P4: “O meu Programa não é o programa de PLNM, é mesmo como o programa dos ouvintes com algumas adaptações. O que me interessa é que eles saibam, ao nível gramatical, o que é um verbo no presente do indicativo, no pretérito perfeito, pretérito imperfeito e o futuro, e depois não vou mais longe porque acho que não será rentável... O que eu lamento é que as pessoas/professoras que são especialistas em educação especial não lecionem, não deem apoio aos alunos surdos. Eu dou a minha aula com apoio do intérprete, não tenho formação, **não tenho manual didático**, acho que é um desperdício, as escolas de referência são um desperdício, os alunos surdos não se comunicam com os ouvintes, não convivem com os demais, eles ficam isolados no pavilhão”.

Percebemos, na fala de P4, o tom de indignação quanto ao próprio despreparo para atuar junto a alunos surdos. Além disso, vimos em seu depoimento registros de uma concepção de língua que se distancia, e muito, da Proposta Educacional Bilíngue para alunos surdos.

Conforme podemos verificar, a partir dos recortes acima registrados, a EREBAS A estava em fase de iniciação em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua e implementação do novo Projeto-Escola de literacia, assim como de adaptação ao Programa Oficial de Segunda Língua do Ministério da Educação (MEC/PT). Tudo é muito novo, recente e, ao utilizar-se como base o QECRL, deverá, portanto, haver uma articulação entre as disciplinas de LGP e LP como L2 para que os mesmos temas sejam estudados nas duas disciplinas, sempre que necessário, em simultâneo, conforme apregoam os autores do Programa de Português como Segunda Língua (PL2). Essa reflexão nos permite reafirmar o que Batista e colaboradores (2011) dizem sobre as aulas de LGP e Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2): devem funcionar de forma articulada, permitindo, assim, o desenvolvimento de competências bilíngues que mutuamente se reforçam.

Já em relação à EREBAS B, vimos que P6, P7, P8, P9, P10 e P11 estavam em fase de implementação e de aplicabilidade do Programa de Língua Portuguesa como L2.

Quanto ao todo, ou seja, aos 12 (doze) professores entrevistados, podemos afirmar que o fato de não terem um manual, não terem orientação para tal ensino é uma causa de exercerem seu trabalho baseando-se em ensaios e erros. Quatro

Professores de LP (P2, P3, P6, P7) declararam que deveria ser como é para os alunos ouvintes: um Manual de Língua Portuguesa com exemplos de atividades. Como não há isso, os professores de LP disseram que têm mais trabalho, mais horas de planejamento, mais esforço, já que não são fluentes em Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Então, questionamos: De que forma as EREBAS garantem a aquisição da LGP como L1 e a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 de acordo com as recomendações dos documentos oficiais? Uma Professora entrevistada (P3) nos respondeu da seguinte forma:

P3: "...tenho muito trabalho em casa, muita pesquisa em casa porque é preciso criar tudo, não há nada que nos ajude, não há um material, não temos nada mesmo, enquanto que, para os alunos ouvintes, nós temos um guia, temos um livro para nos ajudar...e agora chego a uma realidade completamente desconhecida e sem material, sem bagagem nenhuma e, claro, com a ajuda do intérprete de LGP".

Relativamente ao funcionamento da língua tal como a aprendizagem da escrita, sabemos que se trata de um processo formal, que implica uma instrução dirigida. O Programa oficial do Ministério da Educação de Portugal (MEC/PT) de Português PL2 sugere que os mecanismos de estrutura interna da língua mais complexos sejam analisados e trabalhados nas oficinas de escrita, pois o tratamento desses conteúdos gramaticais só poderá ser reconhecido e compreendido em contextos significativos, integrados no discurso. Portanto, capacitar os alunos surdos a ler e a produzir enunciados escritos de diferentes gêneros, de tipologias e intencionalidades deve ser uma das premissas da equipe docente, em especial, dos professores de LP como L2 nas EREBAS pesquisadas, com vista à formação de sujeitos autônomos, criativos, reflexivos e críticos, conscientes do seu papel de cidadãos e de intervenientes nos diversos atos e funções que a vida lhes solicita (Rebelo, 2013).

Tendo isso em vista, concordamos com o pensamento de Niza (2011), para quem, a fim de saber escrever, é preciso entrar no mundo das inferências, de registros e de formas criativas de expressão, numa ótica de jogos de duplos sentidos ou metafóricos, passíveis de serem realizados quando o indivíduo tem um consistente domínio da língua em que se expressa e quando se alcançam

patamares de abstração. Segundo Niza (2011:15), “são os fluxos de escrita que (n) os transformam”.

A partir dessas considerações e achados, chegamos, finalmente, ao enfoque principal desta pesquisa doutoral: Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pelos Professores de LP como L2 para alunos surdos nas EREBAS por nós visitadas? A seguir, apresentamo-las no Quadro 8, a fim de possibilitarmos ao leitor uma visão de conjunto de cada uma delas.

Quadro 8. Estratégias Pedagógicas utilizadas por Professores da Língua Portuguesa (LP) como L2

Tipos de Estratégias Pedagógicas segundo a literatura	Estratégias Pedagógicas utilizadas pelos Professores de LP como L2	Professores de LP para alunos surdos
1ª Estratégia Pedagógica: Estratégia de exposição do Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustamento dos conteúdos programáticos à realidade dos alunos surdos (materiais autênticos que o aluno surdo já conhece): jornais, revistas, circulares da escola, cartazes, panfletos, cartas, receitas médicas, requerimentos. • Contextualização das situações (histórias em LGP, em vídeos ou em livros; dramatização de histórias em LGP com posterior produção textual espontânea do aluno surdo em LP; imagens em gravuras, desenhos, cartazes ou fotos; DVD em LGP; maquete; material concreto) a trabalhar nas aulas de LP como L2 (assuntos do dia a dia, relato de vida do aluno surdo e vivência do aluno com funcionalidade da escrita) • Atividade temática em LGP salientando o Processo de leitura/escrita no ensino de LP como L2 por meio da utilização de jogos (uso de linguagem icônica, símbolos icônicos, mapas, esquemas, quadros, desenhos, gravuras, colagens, 	<p>P1, P2, P3, P5, P8 e P12</p> <p>P5, P7, P8, P10, P11 e P12</p> <p>P5, P8, P9, P10 e P12</p>

	pinturas, filmes e fotografias) respeitando a relação entre L1 e L2 (conhecimento do alfabeto, identificação de cores, nomes de animais e outros jogos pedagógicos)	
2ª Estratégia Pedagógica: Estratégia de elaboração conjunta	<ul style="list-style-type: none"> Atividades com a participação e elaboração conjunta entre Professor de LP e Formador/intérprete em LGP para trabalhar com alunos surdos 	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10 e P11
3ª Estratégia Pedagógica: Estratégia desenvolvida com tecnologias de apoio	<ul style="list-style-type: none"> Uso do computador como ferramenta nas aulas de LP como L2. Input visual através de atividades adaptadas ao ensino da LP com apoio e uso de recursos visuais. 	P1 e P6 P2, P3, P4, P6, P7, P10 e P11

Em relação às estratégias pedagógicas utilizadas pelos Professores de LP como L2 para alunos surdos, o Quadro 8 apresenta uma variedade de estratégias pedagógicas desenvolvidas nas atividades que os Professores de LP citaram na entrevista. Precisaríamos, no entanto, verificar *in loco* a dinâmica em sala de aula.

Para encontrarmos os dados registrados no Quadro 8, formulamos as seguintes perguntas aos Professores de LP: Que as estratégias pedagógicas utilizam para ensinar a LP? Quais as estratégias específicas de ensino-aprendizagem da LP desenvolvem com os alunos surdos? Quais as estratégias utilizam para desenvolver o potencial linguístico escrito em LP do aluno surdo?

Retomando o conceito de estratégias pedagógicas exposto no capítulo 4 deste estudo, autores – como Libâneo (1994), Ellis (1997), Oliveira (2001), Karnopp & Klein (2007), Monereo Font (2007), Mateus (2008), Anastasiou & Alves (2009), Unesco (2009), Leite da Silva Souza (2014), Xavier (2014), entre outros – definem que estratégias pedagógicas são as formas como o Professor de LP organiza as suas atividades de ensino e de seus alunos com a finalidade de atingir os objetivos do trabalho docente em relação aos conteúdos específicos que serão aplicados. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, professor e alunos, e os resultados obtidos são a assimilação consciente de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos.

Assim, foi-nos possível identificar quais as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de LP no processo de ensino/aprendizagem da LP como L2 na educação de alunos surdos. Passamos, então, a explicar, de acordo com a literatura, as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de LP que foram por nós entrevistados.

Na época das entrevistas, esses professores faziam uso de três tipos de estratégias pedagógicas que encontramos na literatura: 1) estratégia de exposição do professor; 2) estratégia de elaboração conjunta; e 3) estratégia desenvolvida com tecnologias de apoio, facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem da LP como L2 para alunos surdos. Eles reconheceram que existem inúmeros obstáculos a serem superados e subsídios a serem adquiridos para que o ensino dessa língua seja direcionado adequadamente aos alunos surdos.

De acordo com Libâneo (1994), Ellis (1997), Anastasiou & Alves (2009), Karnopp & Klein (2007), entre outros, existem vários tipos de estratégias pedagógicas, no entanto, em nossa pesquisa doutoral, iremos apenas focar três tipos de estratégias pedagógicas que consideramos base na identificação e análise das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de LP no processo de ensino-aprendizagem da LP como L2 para alunos surdos.

O primeiro tipo de estratégia pedagógica é denominado de **estratégia de exposição do professor**, utilizada quando os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentados, explicados e demonstrados pelo professor, visando ao planejamento do processo de ensino-aprendizagem da LP de acordo com a realidade de cada aluno, de forma a manter o interesse e o foco nos assuntos abordados.

Conforme os autores acima citados, os 12 (doze) professores de LP entrevistados em nossa pesquisa doutoral utilizaram esse tipo de estratégia ao fazerem uso de: a) ajustamento dos conteúdos programáticos à realidade dos alunos surdos; b) contextualização das situações, vivência e relato de vida do aluno surdo, dramatização de histórias em LGP com posterior produção textual espontânea do aluno surdo em Língua Portuguesa (LP); c) atividade com temática em LGP, enfocando o processo de leitura/escrita do aluno surdo e respeitando a relação que envolve a L1 e L2.

A estratégia de ajustamento dos conteúdos programáticos à realidade dos alunos surdos era, na época das entrevistas, utilizada por P1, P2, P3, P5, P8 e P12 para desenvolver as atividades de ensino da LP como L2 para os alunos surdos.

Com a mesma finalidade, ou seja, o ensino da LP como L2, os professores P5, P7, P8, P10, P11 e P12 declararam fazer uso de contextualização das situações, vivência e relato de vida do aluno surdo, dramatização de histórias em LGP com posterior produção textual espontânea do aluno surdo em Língua Portuguesa (LP).

Também visando ao ensino de LGP e LP escrita a alunos surdos, os professores P5, P8, P9, P10 e P12 disseram que recorriam à atividade com temática em LGP, enfocando o processo de leitura/escrita do aluno surdo e respeitando a relação que envolve a L1 e L2.

O segundo tipo de estratégia pedagógica é intitulado **estratégia pedagógica de elaboração conjunta**, que, segundo Libâneo (1994:173), significa que as atividades são feitas com a participação e elaboração conjunta entre o professor da disciplina e outro integrante da equipe escolar – no caso de nossa pesquisa, o professor de LP e formador/intérprete em LGP para trabalhar com alunos surdos. Esse tipo de estratégia pedagógica era utilizado, na época das entrevistas, por P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10 e P11, visto que ainda não eram fluentes/proficientes em LGP para desenvolverem, em sala de aula, os conteúdos de LP em LGP.

O terceiro tipo de estratégia pedagógica denomina-se **estratégia desenvolvida com tecnologias de apoio**, ou seja, diz respeito ao uso de tecnologias no ensino. Em nossa pesquisa, verificamos que P1 e P6 usavam o computador como ferramenta facilitadora no ensino de LP como L2. Constatamos, também, que P2, P3, P4, P6, P7, P10 e P11 utilizavam o input visual por meio de atividades adaptadas ao ensino da LP com uso e apoio de recursos visuais.

Retomando o primeiro tipo de estratégia pedagógica, **estratégia de exposição do professor**, verificamos, em nossa pesquisa, que 6 (seis) professores de LP (P1, P2, P3, P5, P8 e P12) declararam, durante a entrevista, que, para ensinarem a LP como L2, faziam o ajustamento dos conteúdos programáticos à realidade dos alunos surdos por meio de materiais autênticos que o aluno surdo já conhecia. Perguntados sobre a maneira como faziam isso, disseram que realizavam atividades com a análise estrutural do texto com os alunos surdos, trabalho com

vocabulário e compreensão do texto, perguntas de interpretação e produção do texto, utilizando materiais como: jornais, revistas, circulares da escola, caderneta escolar, cartazes, panfletos, cartas, receitas médicas e requerimentos, entre outros.

Esse nosso achado vai ao encontro do que Gomes (2009) pesquisou, em um dos seus estudos, em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), a utilização de materiais autênticos que são do conhecimento do aluno surdo, estão em volta e fazem parte do cotidiano dele. Verificou, então, que o professor de LP fazia isso na medida em que dava todas as informações necessárias sobre a organização textual em Português, para que esse conhecimento fosse acionado sempre que o aluno surdo tivesse que enfrentar situação de compreensão de um texto.

Fernandes (2006:5) também faz referência a esse tipo de estratégia pedagógica (ajustamento dos conteúdos programáticos à realidade dos alunos surdos), ao citar a utilização de diferentes tipos de textos da atualidade, com temas diversificados, que respondam aos interesses dos alunos surdos para trabalhar-se a LP como L2 em sala de aula. E, ainda segundo essa autora (Fernandes, 2006:5), estudos têm mostrado que o ensino de Língua Portuguesa favorecerá os alunos surdos quando estes forem colocados em um contexto real e significativo, na perspectiva do letramento e mediante práticas sociais de leitura e escrita.

Para melhor compreendermos como os professores de LP entrevistados por nós recorriam à Estratégia Pedagógica **“ajustamento dos conteúdos programáticos à realidade dos alunos surdos”** nas atividades de ensino da LP como L2, passaremos a registrar os recortes de falas que se referem a isso.

P1: “Fiz uma atividade na aula que tirei fotocópias da caderneta escolar e pedi para cada aluno preencher com nome, morada, nome do pai e da mãe, quantos irmãos possui, localidade, quem é o encarregado da escola. Em seguida, criamos uma situação de escrita como, por exemplo, uma vaga de emprego, uma situação problema em que um aluno está perdido na rua e não consegue apanhar o metro. Estou a trabalhar coisas básicas, conceitos básicos bem próximos à realidade dos alunos surdos para que sintam a necessidade de escrever a Língua Portuguesa, percebam que a escrita é social e tem uma função vital para se tornarem cidadãos”.

P2: “Eu tenho uma preocupação que é tentar-me pôr no lugar deles, tentar imaginar as dificuldades e vivências deles. Eu trabalho muitas situações que eu acho que vão ser muito úteis para a vida deles através de textos literários e várias formas de tipologias de textos, mas muito vocacionados também para o dia a dia, para que o Português sirva para alguma coisa, ter uma função. Dou um exemplo,

agora: estamos a trabalhar o estado do tempo. O que eu pretendo é que eles saibam abrir o jornal e saibam ler o mapa do tempo, que reconheçam os símbolos e seus significados: as nuvens, a chuva, a neve. O que significa um dia nublado, um dia chuvoso com ventania etc. Portanto, tudo muito prático para que, em seguida, façam um texto em Língua Portuguesa com as informações vistas no jornal e que, ao perceberem o que significa, vão se prevenir, por exemplo, da chuva, do frio, do sol quente.”

P3: “Trabalho textos e tento fazer com que retirem a ideia central do texto. Mostro vocabulário novo, mas que fazem parte do dia a dia deles e isso fica mais fácil a compreensão não só do vocabulário como também do texto em geral. Em seguida, faço perguntas de interpretação para que cada aluno surdo possa produzir seu próprio texto, mesmo que seja pequenino. Os alunos surdos ainda são bastante resistentes à escrita, o que é compreensível”.

P5: “Como estratégias pedagógicas, utilizo os conteúdos programáticos que têm que ser adaptados às necessidades dos alunos e às competências previamente adquiridas. Trabalho textos que estimulem o interesse pela escrita, despertem a atenção de cada aluno surdo através do aspecto lúdico e do canal visual”.

P8: “Ajusto cada conteúdo a cada aluno e, sempre que possível, estou a anexar imagens, estou a situar as situações a trabalhar”.

P12: “As estratégias que utilizo dependem muito de cada aluno, a heterogeneidade de cada aluno obriga-me a um ensino individualizado e muito personalizado”.

Também segundo Gomes (2009), deve-se dar importância à produção de diferentes tipos de textos sem esquecer a relevância e o sentido voltados para o dia a dia do aluno, usando, por exemplo, textos publicitários, informativos, poéticos, entre outros. Ou seja, no contexto de sala de aula, será mais fácil e mais significativo para os alunos surdos trabalharem com textos escritos que vão ao encontro do conhecimento do mundo com que já estão familiarizados, bem como com textos adequados à sua faixa etária. O conhecimento de mundo pode variar de aluno para aluno, e essa será uma componente que o professor terá que organizar, explorar e construir em sala de aula, por meio de um processo de negociação, na primeira língua dos alunos. Por isso, mais uma vez se ressalta aqui a importância do domínio da Língua Gestual Portuguesa pelo professor de LP.

Freire (2013) também corrobora a relevância de os textos serem variados e significativos e irem ao encontro dos interesses dos alunos surdos de forma a despertarem a atenção deles. Fernandes (2006:5) ainda acrescenta que o Português permanece sendo o inatingível objetivo da escola. Assim, os alunos

surdos que têm a LGP como L1 (primeira língua) devem aprender a LP como L2, na perspectiva do letramento, isto é, mediante práticas sociais de leitura e escrita.

Conforme estudos realizados por Svartholm (1998), a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los na LGP. Além disso, esse autor propõe que, no trabalho com a segunda língua (L2), a atenção deva estar voltada para a apresentação do máximo de textos possíveis aos alunos surdos.

Verificamos isso em nossa pesquisa doutoral, quando entrevistamos os professores P5, P7, P8, P10, P11 e P12 e vimos que eles utilizavam, como estratégia pedagógica, a contextualização das situações por meio da utilização de histórias em LGP, em vídeos ou em livros; dramatização de histórias em LGP com posterior produção textual espontânea do aluno surdo em LP; imagens em gravuras, desenhos, cartazes ou fotos; DVD em LGP; maquete; material concreto. Trabalhavam, nas aulas de LP como L2, o cotidiano, assuntos do dia a dia, relato de vida dos alunos surdos e vivência do aluno com funcionalidade da escrita.

Vejamos como esses professores de LP – P5, P7, P8, P10, P11 e P12 – se colocaram quando perguntados sobre as estratégias pedagógicas utilizadas nas atividades de ensino da LP como L2:

P5: “Uma das estratégias que mais sucesso tem entre os nossos alunos é a utilização de histórias em LGP. Faço adaptações de histórias tradicionais para a cultura surda para estimular a interação, promover a comunicação e discussão de ideias”.

P7: “Eu tento trabalhar a partir dos relatos de vida de cada aluno surdo. Então, trago para aula um tema do cotidiano, um assunto do dia voltado para a vivência de cada aluno surdo e, em seguida, criamos situações de escrita espontânea em Língua Portuguesa, para que o trabalho em Língua Portuguesa não se torne chato, sempre difícil para os alunos surdos”.

P8: “Utilizo como estratégia pedagógica também a dramatização de histórias em LGP como complemento das aulas de LP”.

P10: “Parto muito da vivência do aluno, tudo tem que ser muito vivenciado por eles, eu não posso falar de um assunto que eles não tenham vivenciado, porque não adianta nem faz sentido. E depois é muito pelo treino, pela repetição e pelos exemplos. Aproveitando as vivências deles ou provocando, eles conseguem, percebem, mesmo sendo duas estruturas diferentes [da LGP para a LP escrita] e é por isso que estamos sempre a corrigir na frente deles. Volto a lembrar, mas ainda estão no 2º ano, ainda estão numa fase de adaptação e de acesso e de aprendizagem da própria língua portuguesa. A explicação sempre parte da LGP para depois eles escreverem sobre o filme que viram, o que

entenderam e tudo tem que ser quase que paralelo entre a 1ª língua e a 2ª língua, que é a não materna”.

P11: “Uma das estratégias que mais sucesso tem entre os nossos alunos é a adaptação de histórias tradicionais para a cultura surda e posterior comparação entre as duas versões. Trabalhamos também diversos textos de várias origens, com especial ênfase aos recomendados pelo PNL, numa lógica de proximidade ao programa de português dos alunos ouvintes. A utilização de histórias traz inúmeras possibilidades de trabalho e de aplicação na sala de aula: estimular a interação e promover a comunicação e discussão de ideias; desenvolver vocabulário; desenvolver conteúdos e competências de leitura escrita; estimular o interesse pela escrita; premiar boas atitudes e comportamentos... baseando-se todas elas no interesse dos alunos, despertando a sua atenção e reforçando o aspecto lúdico e o canal visual”.

P12: “Como já disse, as estratégias que utilizo dependem muito de cada aluno, portanto contextualizo as situações com dramatização de histórias em LGP, por exemplo, e em seguida trabalho nas aulas a produção textual em LP das histórias contadas em LGP”.

Chamou-nos a atenção o uso de histórias tradicionais adaptadas à cultura surda. Isso está presente na fala de P5 – “Faço adaptações de histórias tradicionais para a cultura surda para estimular a interação, promover a comunicação e discussão de ideias” – e na de P11 – “Uma das estratégias que mais sucesso tem entre os nossos alunos é a adaptação de histórias tradicionais para a cultura surda e posterior comparação entre as duas versões.” E, de certa forma, na fala de P8 – “Utilizo como estratégia pedagógica também a dramatização de histórias em LGP como complemento das aulas de LP” – e na de P12 – “... contextualizo as situações com dramatização de histórias em LGP, por exemplo, e em seguida trabalho nas aulas a produção textual em LP das histórias contadas em LGP.”

Observando o que P11 nos disse, verificamos por que há recorrência desse uso: “A utilização de histórias traz inúmeras possibilidades de trabalho e de aplicação na sala de aula: estimular a interação e promover a comunicação e discussão de ideias; desenvolver vocabulário; desenvolver conteúdos e competências de leitura escrita; estimular o interesse pela escrita; premiar boas atitudes e comportamentos...”.

Ainda em relação ao primeiro tipo de estratégias pedagógicas – a referente à exposição pelo professor –, verificamos, nas falas durante as entrevistas, que P5, P8, P9, P10 e P12, no ensino de LP como L2, fizeram referência também à utilização de jogos com uso de linguagem icônica, símbolos icônicos, mapas,

esquemas gráficos, quadros, desenhos, bandas desenhadas, gravuras, colagens, pinturas e fotografias (citados pelas professoras do 1º ciclo/1º ao 4º ano). Esses recursos envolvem o conhecimento do alfabeto, identificação de cores, nomes de animais e outros jogos pedagógicos. Assim, observamos que as atividades com temática em LGP eram realizadas enfocando o processo de leitura e escrita do aluno surdo, respeitando a relação que envolve a L1 e a L2.

Conforme Quadros (1997:98), os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e as entonações que eles representam. É, portanto, uma linguagem silenciosa. Devido a isso, faz-se necessário trabalhar a Língua Gestual como primeira língua, porque, só assim, os alunos surdos poderão desenvolver a Língua Portuguesa (escrita) como segunda língua (L2).

O ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) implica, portanto, o reconhecimento de que os alunos surdos possuem uma língua e identidade próprias. Assim, as práticas nas escolas devem estar fundamentadas nesse pressuposto e respeitá-lo.

Vejamos como os professores de LP se colocaram a respeito da estratégia pedagógica que enfoca o processo de leitura/escrita no ensino da LP como L2:

P5: “Os meus alunos surdos estão no 3º ano do 1º ciclo, portanto, utilizo como estratégia pedagógica, para ensinar o português escrito, adaptação de histórias, dramatização de histórias em LGP e em posterior com produção escrita espontânea; além disso, utilizo também muita colagem, pinturas para identificação das cores, por exemplo; quadros de animais, fotos para compor um álbum familiar; tudo isso sempre a respeitar a relação existente entre a L1 e a L2”.

P8: “Utilizo, por exemplo, também como estratégia, o trabalho com a pintura na identificação das cores, conhecimento do alfabeto etc.”.

P9: “Eu faço, como estratégia, a junção dos métodos de palavras e método analítico-sintático junto ao método global. Parto da palavra, imagem, estória, leio a estória, palavra-imagem-estória. Utilizo estórias que podem ser no Power Point, podem ser através de imagens, podem ser no quadro, porque muitos alunos têm jeito para desenho, e depois fazemos fichas. Tudo é muito associado à imagem, pintura, colagem e, em seguida, faço texto com perguntas e respostas feitas em LGP. Sempre relaciono o processo de escrita com a L1 de cada aluno surdo”.

P10: “A minha estratégia utilizada é desenvolver a própria língua para depois fazer a transferência para o Português escrito. Vou lhe dar um exemplo. Eu estava a trabalhar dados pessoais, como nome, morada, localidade, etc. Os mesmos conceitos que são dados em LGP e depois também são dados em Língua Portuguesa. Então, dei-lhes um filme e a explicação sempre parte da LGP para

depois os alunos surdos escreverem em Língua Portuguesa a respeito do que perceberam do filme. Todas as atividades têm que ser feitas quase que paralelo entre a L1 e a L2”.

P12: “As estratégias que utilizo dependem muito de cada aluno, mas faço as atividades com temática em LGP, salientando o processo de leitura/escrita de cada aluno surdo. Um exemplo prático: apresento-lhes uma banda desenhada com determinado tema em LGP; em seguida, faço perguntas para saber se perceberam a lógica da situação exposta e, depois, é que faço a relação da L1 com a L2, com a escrita espontânea. Obriga a um ensino individualizado e muito personalizado”.

Em relação ao **segundo tipo de estratégia pedagógica, a estratégia de elaboração conjunta**, 10 (dez) professores de LP (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10 e P11) relataram que essas estratégias foram utilizadas por meio de atividades com a participação e elaboração conjunta entre professor de LP e formador/intérprete em LGP para trabalhar com alunos surdos, visto que os mesmos não tinham condições de realizar as atividades que promoviam o desenvolvimento da LP como L2 sem o conhecimento e fluência em LGP. Assim, a presença do formador/intérprete em LGP em sala de aula foi fundamental para que, conjuntamente, fosse trabalhado o conteúdo programático da LP como L2 para alunos surdos, designando meios, recursos e materiais que puderam ser utilizados pelos professores de LP para organizar e conduzir as estratégias pedagógicas adotadas para o processo de ensino/aprendizagem da LP como L2.

Vamos observar o que nos disseram P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10 e P11, quando lhes perguntamos sobre as estratégias pedagógicas por eles utilizadas.

P1: “No meu caso tem conhecimento da Língua Gestual, mas considero importante o intérprete em suas ações, como, por exemplo, em testes muito longos que exigem um conhecimento aprofundado. Tenho conhecimento da Língua Gestual, mas considero que não seja suficiente para textos com mais complexidade. Portanto, há um trabalho em conjunto entre mim e a intérprete. Nós, por exemplo, percebemos que o nível do aluno surdo é muito básico, então, mesmo os gestos devem ser mais básicos, precisamos usar uma linguagem de iniciante. As intérpretes também se adaptam e nós também estamos a desmontar aquilo e nos adaptar aos alunos que temos pela frente, e aí há esse trabalho entre nós. Então, vamos dar mais apoio a este aluno que não tem Língua Gestual nenhuma”.

P2: “Tenho a ajuda da intérprete em LGP, que é fundamental para que eu possa trabalhar as unidades temáticas existentes no QERCL”.

P3: “As minhas atividades estão a ser desenvolvidas com a participação da intérprete, sem ela não posso dar aula. Não tenho conhecimento nem fluência em LGP. Preciso da intérprete em LGP para dar a minha aula. Portanto, tudo tem que passar sempre pela intérprete”.

P4: “Apesar de ter 3 alunos surdos com boa leitura labial em sala de aula, dou a minha aula de LP com a ajuda da intérprete”.

P6: “Eu recorro na minha aula mais à intérprete. Selecionamos juntos que tipo de texto irei trabalhar determinada temática com os miúdos em sala. Essa elaboração conjunta é muito importante, porque não sei a Língua Gestual e a entrada do conhecimento para os alunos surdos é pelo canal visual. Então a participação da intérprete nas minhas aulas tem sido de grande relevância”.

P7: “Eu tenho o apoio da intérprete em LGP nas minhas aulas. Eu e a intérprete, juntas, selecionamos o que vamos abordar como tema e, através do conhecimento em LGP que ela tem, adaptamos ou não o texto, por exemplo, tudo vai depender do nível de LGP para os alunos surdos perceberem também a Língua Portuguesa. Portanto, a nossa parceria está a ser fundamental”.

P8: “Eu tenho conhecimento e fluência em LGP, mas não me sinto capaz em trabalhar os conteúdos programáticos da LP em LGP. Portanto, tenho a participação da formadora, que é surda, em sala de aula e, juntas, elaboramos as atividades a ser desenvolvidas”.

P9: “Eu tenho conhecimento e fluência em LGP. Tenho formadora em LGP. Para os alunos surdos que têm LGP, a aula é dada em LGP, e os alunos surdos que têm implante colinear e fazem boa leitura labial, a aula é dada pela via oral, pausadamente, de frente para o aluno. Mas a participação da formadora em LGP é fundamental e importante, porque serve de modelo para os alunos surdos, ela também é surda. É importante esse contato com os seus semelhantes, seus pares”.

P10: “Tenho conhecimento da Língua Gestual e isso está a facilitar o meu trabalho em sala de aula. Mas a presença da formadora em LGP na elaboração conjunta das atividades está a ser muito importante, por dois motivos: primeiro porque é surda, então os alunos surdos se espelham nela; e em segundo, porque sabe exatamente como se deve transmitir o conteúdo e a forma como se deve chegar até eles”.

P11: “Tenho a participação da intérprete em LGP nas minhas aulas, ou seja, juntas, selecionamos e elaboramos as atividades que serão utilizadas na aula de LP. Por exemplo, qual texto é mais adequado para abordar determinado tema e de qual forma deverá ser exposto aos alunos surdos. Esse tipo de conhecimento que ela tem em relação a L1 é necessário, visto que não tenho fluência nesta língua (L1). Acho muito importante a participação conjunta na elaboração das atividades para os alunos surdos”.

Segundo Rebelo (2013), formador/intérprete em LGP assume diversas funções, consoante o plano de atividades das Escolas de Referência, onde eles são convidados a trabalharem, para exercerem desde a função de docente de LGP à de educador de surdos. Essas funções podem ser assim explicadas:

- 1) função de docente de LGP, assumindo cargos independentes, na sua própria sala, na sua própria disciplina – LGP como L1 ou como L2;
- 2) função de professor de apoio nas disciplinas transversais – nesse caso, as aulas são ministradas por meio da LGP, ao lado dos professores responsáveis por determinadas disciplinas;
- 3) função de educador, por vezes, dependendo das escolas, assumida nos intervalos das sessões, como forma de servirem de modelo da identidade e cultura surda para a transmissão de cultura e novos conhecimentos em geral;
- 4) exercício de atividades complementares, ministrado cursos e/ou ações de formação de LGP dirigidas aos familiares ouvintes, aos professores, técnicos e não docentes envolvidos, direta ou indiretamente, na educação de alunos surdos, para fortalecerem o conhecimento da LGP, valorizando-a enquanto elemento de reforço à atividade linguística e cultural da comunidade surda.

Morgado (2013) também acredita que o formador/intérprete de LGP deve ter formação no ensino de LGP e dominar LGP como primeira língua para lecionar LGP, como também ter conhecimentos de Língua Portuguesa na modalidade escrita para, assim, garantir a aquisição de conhecimento global (de matérias dadas nas outras disciplinas) por parte de alunos surdos.

Para Rebelo (2013) e Morgado (2013), é de fundamental importância a presença e participação conjunta do professor de LP e do formador/intérprete de LGP na elaboração das atividades de ensino da LP para alunos surdos.

Essa participação foi realçada nas falas dos professores de LP, conforme podemos observar nos seguintes recortes: “... há um trabalho em conjunto entre mim e a intérprete” (P1); “As minhas atividades estão a ser desenvolvidas com a participação da intérprete, sem ela não posso dar aula.” (P3); “Eu recorro na minha aula mais à intérprete. Seleccionamos juntos que tipo de texto irei trabalhar determinada temática com os miúdos em sala. Essa elaboração conjunta é muito importante...” (P6); “Eu tenho o apoio da intérprete em LGP nas minhas aulas. Eu e a intérprete, juntas, seleccionamos o que vamos abordar como tema e, através do conhecimento em LGP que ela tem, adaptamos ou não o texto... Portanto, a nossa parceria está a ser fundamental” (P7); “... tenho a participação da formadora, que é surda, em sala de aula e, juntas, elaboramos as atividades a ser desenvolvidas” (P8).

Quanto ao **terceiro tipo de estratégia pedagógica, a desenvolvida com tecnologias de apoio**, verificamos, nas entrevistas, que dois professores de LP – P1 e P6 – faziam uso do computador como ferramenta facilitadora no ensino de LP como L2, e sete professores de LP – P2, P3, P4, P6, P7, P10 e P11 – utilizavam o input visual por meio de atividades adaptadas ao ensino da LP com uso e apoio de recursos visuais.

P1 e P6 declararam fazer uso do computador para facilitar o ensino da Língua Portuguesa escrita para os alunos surdos. Essa constatação nos reporta a Batista e colaboradores (2011), segundo os quais o desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação leva a escrita a adquirir novos contextos de utilização no cotidiano.

Entretanto, é importante destacar o cuidado que o professor de LP em sala de aula deve ter em sempre fornecer antecipadamente ao intérprete de LGP, caso não domine a LGP, os textos a serem trabalhados, para que este estude a melhor forma de interpretá-los. Além disso, visto que os alunos surdos valem-se muito do aspecto visual para a compreensão dos textos, é importante que o professor faça uso de recursos visuais – como fotos, figuras e objetos – a fim de que funcionem como pistas para a compreensão da leitura do texto.

Essa preocupação em relação aos recursos visuais ao utilizar o computador está presente na fala de P1, que diz ter criado um *blog* com os alunos surdos. Vejamos como ela se coloca.

P1: “... temos um intercâmbio desde o ano passado com uma escola de Lisboa (QM) e trocamos correspondência. Fizemos um *blog* e o objetivo foi tentarmos tornar a escrita dos alunos surdos mais significativa para que o Português sirva para eles se comunicarem, dar um significado a língua e que tenha um sentido para eles; levá-los a escrever, sentir a necessidade de se comunicar também pela escrita”.

A internet foi um instrumento que possibilitou o acesso a fontes de conhecimentos, bem como estimulou o aprimoramento da linguagem escrita dos alunos surdos, conforme observamos no seguinte recorte da fala do professor de LP (P6):

P6: “As atividades dependem muito. Uso como ferramenta, nas aulas de LP, o computador. Utilizo jogos didáticos, sopas de letras, palavras cruzadas para estimular o conhecimento de novos vocabulários. Em seguida, dou a cada um, uma banda desenhada, por exemplo, era uma fábula em

que eles tinham que perceber e escrever a história com todo o vocabulário que tínhamos estado a ver naquela última semana, respeitando o tema e, ao utilizarem as imagens do vocabulário novo, para reescreverem não está a ser sempre tão resistentes em relação à escrita”.

É relevante destacar que, segundo Fernandes (2006:10), aprender o Português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais para os alunos surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da Língua Gestual – no caso de Portugal, pela LGP. Que o aluno surdo tenha esse diálogo por meio de trocas de correspondência eletrônica, conforme relato da professora de LP (P1), na sua primeira língua (L1), é imprescindível, pois é nessa Língua que ele processará seu pensamento, podendo mais tarde transferi-lo para a segunda língua (L2).

Vale a pena observar também a estratégia pedagógica adotada por uma professora, hoje aposentada, na época em que lecionava. Conversamos com ela durante a entrevista exploratória e ela assim se colocou: “Usamos *webcam* também mais tarde na escola”.

Esse depoimento revela que já havia, na época, preocupação em inserir os alunos na era digital, mesmo que de forma iniciante e esporádica. Contudo, apesar de essa estratégia nos ter chamado atenção, julgamos importante registrar outros exemplos citados por essa professora. Vejamo-los:

PE: “A correspondência escolar também utilizamos no Português com escolas que tinham alunos surdos (...). Eu achei que a correspondência escolar os motivava para a escrita, por exemplo, vou mandar fazer uma composição sobre um passeio ou uma visita de estudo, é diferente fazer a mesma composição para contar aos amigos de Lisboa e depois também receber uma carta e não uma composição, a contar um desafio de futebol, uma visita de estudo que fizeram, então isso permite dar uma autenticidade à situação que acho benéfica para eles.

Até trabalhamos com telefones de textos porque não havia nessa altura telemóveis ainda, os telefones de texto que foram emprestados pela APECDA, uma associação de pais e crianças surdas que ainda existe. Eles tinham dois telefones de texto e nos emprestaram. Os alunos ouvintes estavam num pavilhão e os alunos surdos noutra pavilhão, e conversavam pelo telefone através de mensagens escritas. Eles agora usam muito o SMS, mas nessa altura não se sabia o que isso era, nunca tinham visto um telemóvel nem nós, portanto, os telefones de texto eram requisitados ao fim de semana pelos alunos. Eu tinha umas folhinhas para eles preencherem para se responsabilizarem pelos aparelhos, então um levava um para Trás-os-Montes, o outro levava outro para as Beiras e, se tivessem linhas telefônicas em casa, comunicavam no fim de semana através de mensagens de texto com os colegas. Cada fim de semana havia dois que levavam e conversavam pelo telefone, e isso

envolveu muito as famílias porque depois eles não sabiam escrever corretamente e pediam aos pais para ajudarem. Era uma atividade muito prática”.

Como mencionam Rosa e Cruz (2001), com a internet, pode-se dispor de recursos visuais, como animação de imagens e sinais gráficos, que são de muito fácil compreensão para o aluno surdo, visto que a Língua com que se comunicam (a Língua Gestual) é uma Língua espaço-visual.

Os professores de LP entrevistados relataram que faziam uso de estratégia com tecnologia de apoio ao utilizarem as redes sociais – *blogs*, salas de bate-papo, jogos digitais, *sites* da comunidade surda – como meios pelos quais os alunos surdos construíam e compartilhavam saberes, além da integração social que os faziam a cada dia romper com parâmetros discriminatórios.

Outro fator importante observado nos relatos dos professores de LP foi que as tecnologias podem ser instrumentos pedagógicos aliados às práticas educativas, pois, se empregadas de maneira adequada, poderão apresentar resultados satisfatórios.

Ramirez e Masutti (2009), em estudos sobre a importância da produção de um protótipo de *software* educacional, cujo objetivo principal foi usar a informática como apoio pedagógico para o ensino com enfoque na língua natural dos alunos surdos, na Língua Portuguesa escrita e em recursos visuais, apontaram a possibilidade de construção de tecnologias que possam servir como ferramentas educacionais, dentro e fora do espaço escolar, para os alunos surdos.

Embora os professores de LP (P2, P3, P4, P6, P7) entrevistados tenham dito desde o início que não tinham habilitação específica nem preparação/formação para trabalhar com alunos surdos, relataram-nos que faziam uso de estratégias pedagógicas que estimulavam o input visual dos alunos surdos por meio de atividades adaptadas ao ensino da LP com apoio e uso de recursos visuais, levando em consideração a variação linguística e cultural dos alunos surdos. Esses professores apontaram alguns questionamentos que permeiam a metodologia apropriada para esse ensino do aluno surdo, uma vez que, até para o ensino da Língua Portuguesa, existem metodologias específicas que priorizam as habilidades, buscando os moldes da aquisição da primeira língua (L1) – no caso dos alunos surdos, a LGP – que deve ser apreendida de forma diferente e, assim, é necessária uma metodologia que atinja a forma visual.

Quadros (1997:86) salienta que o ensino da LP escrita deve dar-se a partir do input visual e, para isso, os professores de Língua Portuguesa (LP) precisariam ter domínio dos conceitos que se referem à aquisição de segunda língua (L2) e qual a modalidade de língua, ou seja, oral-auditiva ou viso-espacial que seu aluno tem como primeira.

Assim, pesquisas feitas por Fernandes (2004), sobre o percurso de acesso ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos, confirmam que ele se realizará por caminhos visuais, em que os sentidos apreendidos do conteúdo programático da LP serão mediados pela língua natural, que nesse caso é a Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Contatamos, então, que os professores de LP (P2, P3, P4, P6, P7, P10 e P11) utilizaram como estratégias pedagógicas o input visual, por meio de atividades adaptadas ao ensino da LP, com apoio e uso de recursos visuais. Houve, portanto, ênfase no uso de recursos visuais como forma de aproximar os significados presentes nas línguas estudadas.

Vejam, então, a seguir relatos dos professores de LP em relação à estratégia pedagógica: input visual, por meio de atividades adaptadas ao ensino da LP, com apoio e uso de recursos visuais, utilizada para o ensino da LP:

P2: “Eu tento desenvolver atividades que realmente ponham os alunos surdos em contato com textos literários e várias formas de tipologias de textos, mas muito voacionados também para o dia a dia, para que a Língua Portuguesa sirva-lhes para alguma coisa, ter uma função. Então, o que eu faço é recorrer muito a materiais com imagens, muitas imagens, muito visual, trabalho muito com apoio e uso de recursos visuais; e muitas situações que eu acho que vão ser úteis para a vida dos meus alunos. Posso dar-lhe um exemplo: estou a trabalhar agora o estado do tempo. O que eu pretendo é que os alunos surdos saibam abrir o jornal e saibam ler o mapa do tempo, percebam os símbolos, tais como: as nuvens, a chuva, a neve. Portanto, tudo muito prático porque os alunos surdos não conseguem fazer esta leitura”.

P3: “Faço as minhas atividades através de fichas para o ensino da Língua Portuguesa com base nas unidades temáticas existentes no QERCL, tento explorar as informações de um texto com muita informação visual. Meus alunos surdos com nível de Língua Portuguesa A1 não escrevem, os alunos surdos com nível de Língua Portuguesa A2 já escrevem, mas sem construção gramatical correta, sem nenhum complemento porque escrever para eles não faz sentido. Então, reforço os pequenos textos com mais visual, mais imagens e, em seguida, peço para reescrever o que está na imagem”.

P4: “As estratégias pedagógicas que utilizo em sala de aula com os alunos surdos são, grosso modo, muito equivalentes às que utilizo para os meus alunos ouvintes. Introduzo um tema, utilizo muito os audiovisuais, sempre preparo as aulas com suporte multimídia”.

P6: “Cabe ao professor utilizar estratégias diferentes, de arranjar outras formas de lhes ajudar a perceber isto. Trabalho muito mais com imagens para explicar as coisas e vejo que os alunos têm grande falta de vocabulário, mas, se calhar, é normal, não é? A entrada de conhecimento para esse aluno vai ser pela via visual. Imagens de objetos, de coisas do cotidiano, coisas concretas”.

P7: “Trabalho com fichas sempre adaptando o material e, a partir daí, vou buscar através de imagens o tema que irei trabalhar; utilizo estratégias pedagógicas sempre com apoio e uso de recursos visuais para facilitar o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa para os alunos surdos, porque sentem muita dificuldade em percebê-la”.

P10: “Primeiro temos que saber em termos de LGP qual é o domínio que os alunos surdos têm sobre o tema que vou apresentar. Muitas vezes faço também em LGP, tento aprofundar qual é o conhecimento que eles têm do tema e depois passo para a Língua Portuguesa através da LGP, utilizando imagens, muitos recursos visuais”.

P11: “Sempre utilizo, nas minhas atividades, estratégias pedagógicas que facilitam o processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos através de ferramentas com apoio de recursos visuais”.

Os relatos dos professores de LP confirmam o que Quadros (2004) destaca em suas pesquisas sobre as atividades desenvolvidas para os alunos surdos que valorizam o input visual, tais como: atividades de rotina em Língua Gestual, brincadeiras e jogos em gestos, exploração de jogos dramáticos, acesso a minipalestras, a aulas em vídeo, a jornais televisionados etc.; produção de estórias sobre pessoas surdas e pessoas ouvintes; produção de estórias usando o alfabeto manual, números e configurações de mãos específicas; relato de estórias, contos e fábulas, explorando jogos de posições do corpo e direção dos olhos para estabelecimento de personagens.

Skliar (1998), Karnopp & Klein (2007) e Perlin (2000; 2002), entre outros pesquisadores, apontam a experiência visual dos alunos surdos como uma das marcas da diferença surda. Equívoco é pensar que essa experiência visual se restringe ao uso de recursos visuais. A experiência visual refere-se a diferentes formas de se estar no mundo e de significá-lo. Quer dizer, a outras formas de se relacionar com o meio, com as pessoas (surdas e ouvintes), com as tecnologias.

Construir metodologias e tecnologias para o desenvolvimento da prática pedagógica também são inquietações a serem superadas. A necessidade de recursos visuais para o ensino de Língua Gestual, bem como da Língua Portuguesa na modalidade escrita já foi mencionada aqui e sinalizamos as contribuições desses recursos num fazer pedagógico que entenda a experiência visual.

Quanto às tecnologias, julgamos como fortes aliadas para a integração social dos alunos surdos, assim como eficazes estratégias pedagógicas. Conforme afirmam Rangel e Stumpf (2012), a escola bilíngue precisa estar atenta às novas tecnologias que podem proporcionar as ferramentas necessárias para seus alunos encontrarem, também por meio de outras linguagens, oportunidade de inserção social e laboral.

Sabemos que a presença do aluno surdo em sala exige que o professor de LP reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino adequados à forma de aprendizagem desse aluno inserido na Escola de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS). Então, coube aos professores de Língua Portuguesa (LP) – P1, P5, P8, P9, P10, P11 e P12 – criarem condições para que esse espaço promovesse transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola: ser um espaço que promove a inclusão escolar.

Vemos, assim, que a necessidade de adoção de estratégias pedagógicas nas metodologias de ensino e a importância da língua gestual no processo de aprendizagem da língua portuguesa, temas ainda intocados no contexto escolar, necessitam sair da gaveta e ganhar espaço nos debates e reuniões de professores.

Foi isso que pudemos verificar, por exemplo, na fala de P10. Vimos a preocupação em “tirar as teorias da gaveta”, quando afirma que parte “da vivência do aluno, [pois] tudo tem que ser muito vivenciado por eles [...]”. A explicação sempre parte da LGP para depois eles escreverem sobre o filme que viram, o que entenderam e tudo tem que ser quase que paralelo entre a primeira língua e a segunda língua, que é a não materna”.

A mesma preocupação também foi observada na fala de P11, quando declara que trabalha “diversos textos de várias origens, com especial ênfase aos recomendados pelo Programa de Língua Portuguesa como segunda Língua, numa lógica de proximidade ao programa de português dos alunos ouvintes”.

Não podemos deixar de relembrar o esforço de P5, que faz “adaptações de histórias tradicionais para a cultura surda para estimular a interação, promover a comunicação e discussão de ideias”. Tampouco podemos esquecer o trabalho tão comprometido de P7, que trabalha “a partir dos relatos de vida de cada aluno surdo” e leva “para aula um tema do cotidiano, um assunto do dia voltado para a vivência de cada aluno surdo” a fim de criar “situações de escrita espontânea em Língua Portuguesa”.

Todos esses relatos revelam formas de resistência às dificuldades, de enfrentamento de grandes desafios, como a heterogeneidade do público com o qual trabalham, de criatividade e, portanto, de autoria. Autoria na medida em que recriam estratégias pedagógicas, fazem adaptações de programas, de textos e até de recursos visuais.

Contudo, em se tratando de estratégias pedagógicas, não podemos deixar de registrar a necessidade de, em algum momento da disciplina, ocorrer a utilização de qualquer texto literário típico da cultura surda. A presença da cultura surda, com todas as suas formas de expressão (poesia, piada, história surda, literatura surda etc.) constitui uma práxis que valoriza a pedagogia surda, a diferença linguística existente entre as duas línguas circulantes em sala de aula.

Essa valorização do aluno surdo, sua cultura, com um ensino voltado para a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), considera em absoluto a proposta bilíngue, conforme argumenta Fernandes (1995:57):

Ser bilíngue não é só conhecer as palavras, estruturas das frases, enfim a gramática de duas línguas, mas também, conhecer profundamente as significações sociais e culturais das comunidades lingüísticas de que faz parte. E que o bilinguismo só é possível associado ao biculturalismo, isto é, quando o indivíduo se identifica e convive, de fato, com os grupos lingüísticos com quem mantém contato.

A partir da nossa análise, validamos a afirmação de Martins & Sá (2008), segundo a qual os professores de LP terão que adequar as suas estratégias às necessidades do mundo atual, para poderem ultrapassar os problemas detectados e contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos, futuros cidadãos.

Apesar da criatividade e do esforço de muitos, percebemos, também, nas nossas análises, que o professor precisa promover uma mudança e uma renovação nas práticas educativas e estratégias pedagógicas, para, dessa forma, poder dar uma resposta adequada a todos os alunos, conforme afirma Ferreira (2012).

Tendo isso em vista, buscamos identificar as dificuldades encontradas no contexto quanto à aplicabilidade do programa utilizado nas EREBAS. É o que registramos no Quadro 9, o qual está abaixo exposto.

Quadro 9. Dificuldades encontradas no contexto escolar (na aplicabilidade do Programa utilizado nas EREBAS)

<p>1. Diversidade linguística dos alunos surdos e ausência de apoio pedagógico concedido pelo Ministério da Educação para os professores de LP para atuarem com alunos surdos em sala de aula</p>
<p>2. Ausência de Material Pedagógico para a Educação Bilíngue de alunos surdos</p> <p>Escassez de recursos materiais (meios informáticos e de tratamento de imagem) e de recursos didáticos (manual escolar, livros-fichas, livros de apoio, jogos didáticos, materiais multimídia).</p> <p>Falta de elaboração/produção de materiais didáticos específicos para alunos surdos de acordo com os níveis de proficiência tanto em LGP como LP como L2.</p>
<p>3. Formação específica para atuar com alunos surdos</p> <p>Falta de grupos de discussão, partilha de informação em relação ao conteúdo programático elaborado na LP como L2.</p> <p>Falta de orientação aos professores de Língua Portuguesa para desenvolver as atividades de ensino como L2 para alunos surdos por meio de oficinas de trabalho.</p> <p>Falta de fluência e proficiência em LGP por parte dos professores de LP: 83,33% dos professores de LP, isto é, 10 professores de LP, dentre os 12 entrevistados, requisitaram a presença de intérprete/formador de LGP em sala de aula para lecionar a Língua Portuguesa.</p>
<p>4. Nível de Proficiência em LP e aquisição tardia da LGP dos alunos surdos:</p> <p>Grande disparidade em relação à proficiência da LP e da LGP dos alunos surdos.</p>
<p>5. Quantidade de alunos surdos por sala e o nível de Literacia</p> <p>Número excessivo de alunos surdos com níveis de literacia variados em sala de aula</p>
<p>6. Não correspondência entre o nível de escolaridade e a faixa etária</p> <p>Defasagem entre os níveis de competências (ler, escrever e interpretar textos em LP), apresentados pelos alunos surdos, e a faixa etária deles.</p>
<p>7. Surdez associada a outros défices</p> <p>Falta de conhecimento em LGP por parte dos alunos surdos, falta de pré-requisitos e a existência de graves problemas associados à surdez (autismo, défices cognitivo, hiperatividade, foro emocional etc.).</p>

No Quadro 9, elencamos as dificuldades, reveladas pelos professores de LP participantes de nossa pesquisa, encontradas no contexto escolar, mais especificamente, relacionadas ao ensino da leitura e escrita como L2 e à aplicabilidade do programa utilizado nas EREBAS. Como todas são relevantes e precisam ser discutidas, os números registrados no Quadro 9 indicam apenas a quantidade, não a ordem de importância.

Para chegarmos aos dados registrados no quadro acima, fizemos aos entrevistados as seguintes perguntas: Encontra dificuldades para trabalhar com alunos surdos? Quais? Há resultados obtidos? Comente.

A primeira dificuldade encontrada nos relatos dos professores de LP está relacionada com a diversidade linguística dos alunos surdos, com a falta de conhecimento da identidade e cultura surda; e com a ausência de apoios concedidos por parte do Ministério da Educação para atuar com alunos surdos em sala de aula.

Segundo Afonso (2008), as dificuldades dos professores de LP, que são ouvintes, estão no fato de perceber o que é “ser surdo” e quais os aspectos específicos do funcionamento da surdez. Isso porque, além de uma característica física, a perda auditiva, que é possível de ser quantificada por meio de exames, existe todo um conjunto de fatores que levam a não ser possível explicitar e quantificar outras “perdas” e outros “ganhos”.

Afonso (2008) refere ainda, como já sabemos, que existe um choque entre a concepção tradicional, advinda de um paradigma médico-pedagógico que considera a surdez como um déficit, e uma nova concepção, advinda de um paradigma socioantropológico (Skliar, 1999; Coelho, 2005), seguindo o qual a surdez é uma característica cultural. Acreditamos que, antes de tudo, o professor de LP como L2, além de ser um modelo dessa língua, deve possuir um bom conhecimento linguístico da LGP, não só em termos de vocabulário, mas também no que diz respeito à sua estrutura gramatical, o que corrobora os achados teóricos de Gomes (2009) e Rebelo (2013).

Sobre a questão de diversidade linguística como dificuldade relatada pelos professores de LP, P2, P3 e P7 dizem o seguinte:

P2: “Tenho dificuldade em estabelecer esta ponte entre a cultura surda, a identidade como surdo dos meus alunos e a necessidade de ter acesso à Língua Portuguesa escrita. Quero mostrar a eles que existe uma função social da escrita e que eles precisam ter acesso a isso, mas, infelizmente, é difícil

também para mim, enquanto professora de LP, porque não sei a LGP nem tive formação específica para atuar com alunos surdos, muito embora consiga, de alguma forma, me comunicar com eles”.

P3: “É fundamental o professor de LP ter conhecimento, mas seria muito melhor estar a trabalhar com apoio pedagógico concedido pelo Ministério da Educação”.

P7: “Tenho muitas dificuldades para atuar com os alunos surdos. O que é mais difícil é me deparar com tanta diversidade, diversidade linguística, porque tenho alunos surdos com nível de literacia variados, além disso, com nível de LGP também de forma inconsistente, segundo a intérprete em LGP. Isso torna o meu trabalho mais complicado porque não tenho formação específica nem o apoio pedagógico concedido pelo Ministério da Educação para atuar como Professor de LP como L2”.

Conforme podemos verificar, a partir da leitura dos recortes das entrevistas acima registrados, os professores de LP apontaram a dificuldade em trabalhar sem apoio do Ministério da Educação. Esse apoio se concretizaria em cursos que promovessem a formação continuada dos professores de LP como L2 para trabalhar com alunos surdos em sala de aula, como podemos perceber na fala de P2 – “... não sei a LGP nem tive formação específica para atuar com alunos surdos...” – e na fala de P7 – “... não tenho formação específica nem o apoio pedagógico concedido pelo Ministério da Educação para atuar como professor de LP como L2”.

A **segunda dificuldade** apontada pelos professores de LP diz respeito à ausência de material pedagógico para a Educação Bilíngue de alunos surdos. Contudo, como já dissemos anteriormente, segundo Morgado (2013) e Rebelo (2013), a falta de preparação dos professores de LP para atuar com alunos surdos decorre da, ainda, inexistência de materiais didáticos bilíngues desde o ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Essa dificuldade é considerada central para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, pois é uma das formas de os alunos surdos conseguirem aceder ao Currículo Nacional Escolar Português.

Nesse sentido, lembramos que existem trabalhos desenvolvidos por algumas instituições especializadas na Educação de alunos surdos, priorizando a elaboração de materiais didáticos bilíngues (Morgado, 2013; Ramos, 2013), que poderão ser utilizados nas duas EREBAS pesquisadas e nas demais em que haja interesse, no entanto ainda não foram implementados e oficializados pelos órgãos competentes com devido reconhecimento.

Esses materiais didáticos bilíngues estão assentados em conhecimento prático, de experiência acumulada, conhecimento acadêmico dos docentes e técnicos que, ao longo dos anos, têm sentido necessidade de melhorar a sua prática profissional. Ficou claro, então, nos relatos dos professores de LP entrevistados nesta pesquisa, a necessidade fulcral da execução de uma metodologia adequada, considerando a história que cada aluno surdo traz para a escola, não como deficiência, mas como atraso em sua constituição linguística.

Os professores de LP relataram-nos que é difícil desenvolver atividades de ensino da LP como L2 para alunos surdos quando há escassez de recursos materiais, como meios informáticos e de tratamento de imagem, e também de recursos didáticos, como manual escolar, livros-fichas, livros de apoio, jogos didáticos específicos para o ensino da LP como L2 para alunos surdos e materiais multimídia específicos. Tudo tem que ser adaptado, o que requer mais trabalho, mais horas de planejamento.

Dessa forma, não há a elaboração e a produção de materiais didáticos específicos para alunos surdos de acordo com o nível de proficiência tanto em LGP como LP como L2. É o que podemos perceber nos seguintes recortes de entrevistas relativos à ausência de material pedagógico para a Educação Bilíngue de alunos surdos.

P2: “A dificuldade está ligada à falta de material, tendo em conta que sou eu quem elabora todos os materiais. Os alunos surdos não têm manual escolar, uma vez que o manual escolar dos alunos do 5º ano não se adapta às características desses alunos e, portanto, acaba por me dar um trabalho enorme, que eu de alguma forma ocupo meu tempo todo com eles”.

P3: “Não há aqui por falta de tempo, eu sou sincera, eu vou para casa hoje para preparar a aula de amanhã, porque não tenho nada, porque não é como os outros alunos. Os alunos ouvintes que têm livro que sigo. Vou para casa, vejo o que eles fizeram hoje e o que eles conseguiram atingir e, a partir daí, vou preparar a próxima ficha de trabalho, e é tudo feito, e não há material pedagógico específico para trabalhar com alunos surdos, e eu fico perdida”.

P5: “Ainda é a maior dificuldade para a aplicabilidade do Programa o fato de não termos material específico para alunos surdos. A escassez de recursos materiais e de recursos didáticos dificulta o meu trabalho porque preciso elaborar as atividades pensando na disponibilidade dos recursos possíveis de serem utilizados”.

P7: “A dificuldade está a ser por falta de material pedagógico para alunos surdos. Acho que deveriam criar manuais para facilitar o trabalho com alunos surdos. Livros-fichas, livro-gramática para preparar as aulas. E tudo tem que ser adaptado porque não tem nada. Podíamos render muito mais se houvesse materiais específicos para os alunos surdos. Mas não, nós passamos as noites e madrugadas a elaborar materiais sem ter a certeza de que irá funcionar, além de não saber a língua deles, a Língua Gestual Portuguesa”.

Destacamos, nos recortes de entrevistas acima registrados, o prejuízo que essa falta de material traz não só ao aluno surdo, mas ao professor que com ele trabalha. Há enorme perda de tempo e, conseqüentemente, desgaste físico e intelectual, conforme percebemos nos seguintes fragmentos desses recortes: “... acaba por me dar um trabalho enorme...” (P2); “... nós passamos as noites e madrugadas a elaborar materiais sem ter a certeza de que irá funcionar...” (P7).

A terceira dificuldade está relacionada à falta de formação específica para atuar com alunos surdos. Os pontos mais comentados em relação a essa carência foram: ausência de grupos de discussão, partilha de informação sobre o conteúdo programático elaborado na LP como L2, falta de orientação aos professores de LP sobre a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos, a partir de oficinas de trabalho, e a falta de fluência e proficiência em LGP por parte dos professores de LP para ministrar o conteúdo programático de LP como L2 para os alunos surdos.

Nos relatos dos professores de LP que não são fluentes e proficientes em LGP, podemos observar a dificuldade de comunicação com o aluno surdo, o reconhecimento de que o próprio professor de LP não conhece a LGP ou conhece de forma insuficiente ao ensino.

P2: “Não tenho formação, não tenho domínio da Língua Gestual Portuguesa. Mas gostaria de ter acesso à formação específica, por exemplo, uma especialização ou sessões de estudos que a EREBAS nos oferece com mais trabalho específico para alunos surdos”.

P3: “Não tenho formação para acompanhar os alunos surdos, não tenho conhecimento da Língua Gestual, preciso da intérprete em LGP em sala de aula para dar a minha aula de Língua Portuguesa; não tenho conhecimento da surdez e do conhecimento que cada aluno surdo tem da Língua Portuguesa. Acho que deveríamos estar preparada, ter formação para lecionar e fornecerem a bagagem para trabalhar”.

P4: “Não tenho especialização nem formação para trabalhar com esses alunos”.

P6: “Não tenho nenhum curso específico para trabalhar com os miúdos surdos”.

P7: “Não participei de nenhuma preparação ou formação e com isso acho mais complicado para preparar as aulas para esses alunos porque não tenho conhecimento específico sobre surdez, surdos. Fui buscar, por livre e espontânea vontade e necessidade, informação acerca de como trabalhar com eles no decorrer das aulas. Mas acho que seria mais interessante termos uma formação para trabalhar com eles, sinto esta necessidade”.

Como já foi dito anteriormente, quando da análise do Quadro 4, relativo à formação específica para atuar com alunos surdos, apenas 5 (cinco) professores são habilitados para exercerem a função de professor de LP como L2, comunicando-se em LGP, o que somente duas professoras do 1º ciclo da EREBAS A fazem. Essas professoras não têm formador/intérprete em LGP em sala de aula porque dão aula em LGP. Portanto, há a necessidade de se ter uma formação específica para atuar-se com alunos surdos, como também de promover-se uma formação permanente a respeito da Proposta Educacional Bilíngue, do processo de ensino-aprendizagem da LP como L2 para alunos surdos, da aquisição da LGP, das práticas pedagógicas na educação bilíngue para alunos surdos etc. Esses temas são fundamentais para a formação dos profissionais que irão trabalhar com alunos surdos.

Isso é também ainda um entrave à aplicabilidade plena do Programa, visto que os professores de LP acima destacados (P2, P3, P4, P6 e P7), que não tinham formação específica para atuar com alunos surdos, declararam a necessidade dessa formação e/ou capacitação atualizada nos temas relacionados à L1 e à L2.

Conforme Rebelo (2013), antes de tudo, o professor de Língua Portuguesa como segunda língua (L2), além de ter o domínio desta língua, também deve possuir um bom conhecimento linguístico da LGP, não só em termos de vocabulário, mas também no que se refere à sua estrutura gramatical. O professor de LP que tem competência em LGP viabilizará atividades de análise contrastiva entre LP e LGP e, assim, tornará o processo de ensino-aprendizagem dinâmico, significativo e consistente para o aluno surdo.

Uma das alternativas, dependendo dos diferentes contextos de escolarização, é a atuação dos formadores e/ou intérpretes, conforme propõe Karnopp (2004:110):

Ser surdo e usuário da língua natural dos surdos é enfrentar uma situação bilíngue, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita. Assim, contar com intérpretes de língua gestual/sinais é

condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender.

P10 faz referência à necessidade de se ter, além da formação específica para atuar em sala de aula, a formação continuada a respeito da Educação de alunos surdos conforme a Proposta Educacional Bilíngue. Vejamos o trecho a seguir:

P10: “Sinto a necessidade de formação continuada em relação à educação dos alunos surdos e também ao Programa. Se calhar, formar grupos de discussão em nível de escola, de distrito, partilhar alguma informação, acho muito importante. Seria interessante que alguém entre nós, está a fazer a mediação, a questão é porque muitas vezes não é assim que acontece. Acontecem sessões de informações a respeito de determinado tema na educação dos alunos surdos por pessoas sem experiência na prática educativa. São teóricos, pesquisadores que estão a fazer muitos estudos sem nos perguntar, muitas vezes, o que achamos, enquanto professores, profissionais que estão em sala de aula, sobre determinada situação. Precisamos de formação sempre e atual que nos aproximem da realidade de sala de aula, da realidade dos nossos alunos e suas necessidades”.

Não podemos deixar de realçar um enunciado de P10 a respeito da imprescindível associação entre teoria e prática. Julgamos que vale a pena repetir aqui esse dizer: “Acontecem sessões de informações a respeito de determinado tema na educação dos alunos surdos por pessoas sem experiência na prática educativa. São teóricos, pesquisadores que estão a fazer muitos estudos sem nos perguntar, muitas vezes, o que achamos, enquanto professores, profissionais que estão em sala de aula, sobre determinada situação.” Esse é também um aspecto a ser considerado no momento em que se for elaborar um material didático. É preciso saber como se pode aplicar a teoria à prática; caso contrário, o trabalho perde a serventia.

A quarta dificuldade que os professores de LP expressaram foi em relação à disparidade entre o nível de Proficiência em Língua Portuguesa (LP) e aquisição tardia da LGP dos alunos surdos. Esses professores disseram que os alunos não sabem a LGP e não têm proficiência na L1. Apesar da ajuda da intérprete de LGP em sala de aula, esse problema decorre do contato tardio dos alunos surdos com a Língua Gestual ou da chegada tardia à Escola de Referência. Assim, é baixo o nível de literacia apresentado pelos alunos surdos em relação à Língua Portuguesa escrita.

Segundo os dados colhidos nas entrevistas com os professores de LP nas EREBAS, ainda não há alunos surdos proficientes em L1 (LGP) ao adentrarem a escola para o ensino formal da L2.

A proficiência de L2 só será garantida se ocorrer a aquisição de L1 – no caso dos alunos surdos, a LGP – o mais cedo possível, proporcionando assim um nível estável de L1 para a obtenção da L2. Conforme apontam Emmorey e colaboradores (1995), a aquisição tardia da L1 pode comprometer o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos. E, de fato, sabemos e já foi comprovado em estudos feitos por Quadros (2004), por exemplo, que os alunos surdos que tiveram contato com a LGP na infância (ou no início da adolescência, que ainda é considerada um período sensível) apresentaram um desenvolvimento linguístico mais elaborado do que o dos alunos surdos já adultos, cuja aquisição da L1 e também da L2 se deu tardiamente. Estes, muitas vezes, ficaram limitados a codificar em língua verbal os fatos apresentados em imagens.

Nesse sentido, Power e Leigh (2000) argumentam que as diferenças encontradas em pesquisas a comparar os desempenhos de leitura e escrita de alunos surdos e ouvintes estão relacionadas às práticas educacionais inapropriadas ou, pelo menos, a um ensino empobrecido da língua para os alunos surdos. Assim, segundo Lebedeff (2006), faz-se necessária uma mudança na prática pedagógica, além de um trabalho em parceria entre professores ouvintes e surdos.

Quadros e Schmidt (2006:24) reconhecem a necessidade de mudança metodológica: “A tarefa de ensino de Língua Portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a *Língua Gestual Portuguesa (LGP)* reconhecida e efetivamente a primeira língua” (grifo nosso).

Nessa mesma linha de pensamento, estudos feitos por Lebedeff (2006) mostraram que estratégias utilizadas por professores surdos podem ser “ensinadas” a professores ouvintes a fim de auxiliá-los na sua práxis com alunos surdos.

Para melhor compreendermos esse problema, registramos a seguir recortes de entrevista com os professores de LP.

P7: “Tenho muitas dificuldades para atuar com os alunos surdos. O que é mais difícil é me deparar com tanta diversidade, diversidade linguística, porque tenho alunos surdos com nível de literacia variados, além disso, com nível de LGP também de forma inconsistente, segundo a intérprete em LGP. Isso torna o meu trabalho mais complicado porque não tenho formação específica nem o apoio pedagógico para atuar como professor de LP como L2”.

P9: “Tenho dificuldade em trabalhar com eles porque é uma disparidade enorme entre a L1 e L2 dos meus alunos”.

P10: “Tenho alunos surdos que a Proficiência Linguística em Língua Gestual é fraca. Nos alunos surdos que são filhos de pais ouvintes é evidente, porque só tem acesso à LGP quando estão na escola (Pré-Escola, até mesmo no 1º ciclo). E os alunos surdos, filhos de pais surdos, têm pouco conhecimento da própria língua, eles não dominam a Língua natural deles. Então, a dificuldade maior para se trabalhar está se calhar na disparidade existente entre o nível de proficiência em LP e aquisição tardia da LGP dos alunos surdos.”

É importante destacar aqui que, muitas vezes, o aluno surdo sequer domina a língua natural dele, a LGP, conforme atesta P10: “E os alunos surdos, filhos de pais surdos, têm pouco conhecimento da própria língua, eles não dominam a Língua natural deles.” Isso, conforme explica P10, implica a “aquisição tardia da LGP dos alunos surdos.” Daí ser tão importante que o professor de LP também tenha o domínio da LGP, pois também precisa ensiná-la a seu aluno surdo.

A quinta dificuldade diz respeito à quantidade de alunos surdos por sala e ao nível de literacia, visto que o número excessivo de alunos surdos por sala com níveis de literacia variados prejudica consideravelmente o desempenho escolar. É o que podemos perceber nos seguintes recortes de entrevistas com P7, P9 e P10:

P7: “É complicado, muito difícil mesmo. Porque tenho 9 (nove) alunos surdos com níveis de Literacia variados, além de ter a aquisição de LGP tardia porque o percurso escolar não foi feito em Escola de Referência para a Educação Bilíngue e isso faz toda diferença, são alunos com níveis de LGP variados. Os alunos surdos não têm nem LGP nem nível de Literacia suficiente para escrever em LP”.

P9: “Neste momento, a minha dificuldade é a quantidade de alunos, muitos alunos, alunos surdos. Tenho dificuldade em trabalhar com eles porque há uma disparidade enorme. São alunos que se trabalha hoje e amanhã já não se lembram. É muito complicado, tudo é a longo prazo, com muita paciência, muita calma”.

P10: “Tenho alunos surdos que a proficiência linguística em Língua Gestual é fraca. Nos alunos surdos que são filhos de pais ouvintes é evidente, porque só tem acesso à LGP quando estão na escola (Pré-Escola até mesmo no 1º ciclo), e os alunos surdos, filhos de pais surdos, têm pouco conhecimento da própria língua, eles não dominam a língua natural deles. Então, a dificuldade maior para se trabalhar está se calhar na disparidade existente entre o nível de proficiência em LP e aquisição tardia da LGP dos alunos surdos.

Há que destacar aqui a grande heterogeneidade com que esses professores trabalham. São níveis diversos nas duas línguas. Nesse contexto, o ensino só é possível se for com acompanhamento individual, o que também é quase impossível devido à quantidade de alunos com esses problemas distintos em sala de aula.

A sexta dificuldade apontada nos relatos dos professores de LP refere-se à não correspondência entre o nível de escolaridade e a faixa etária. Os alunos surdos apresentam defasagem entre o nível de competências (ler, escrever e interpretar textos em LP) e a sua faixa etária. É o que podemos perceber no seguinte recorte de entrevista:

P5: “A maior dificuldade é o defasamento entre nível de competências apresentado pelos alunos surdos e a faixa etária. Salvo algumas exceções, os alunos surdos ainda não têm um domínio proficiente da sua língua natural, a Língua Gestual Portuguesa (LGP), e não possuem um meio comunicativo eficaz que lhes permita entender os conteúdos que seriam adequados à sua faixa etária. Daí que seja sempre necessário partir de uma base anterior e adequar os conteúdos ao nível das competências apresentadas”.

Para Grosjean (1996:20), é de suma importância compreender que todo aluno surdo, qualquer que seja o nível da sua perda, deve ter o direito de crescer bilíngue, ou seja, conhecer e usar a Língua Gestual e a Língua Oral (na sua modalidade escrita e, quando possível, na sua modalidade falada), pois, dessa forma, o aluno surdo poderá ter completo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais. Dessa forma, faz-se necessário estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística do aluno surdo.

Por fim, **a sétima dificuldade** apontada pelos professores de LP concerne ao trabalho com alunos que têm surdez associada a outros défices. Isso requer mais conhecimento específico para desenvolver-se um planeamento pedagógico de acordo com a necessidade de cada um, não só em relação ao processo de ensino-aprendizagem da LP como L2, mas de todo o desenvolvimento neuropsicomotor do aluno surdo que apresenta outro(s) défice(s) em sala de aula.

Um fator de insegurança revelado pelos professores de LP quanto a dificuldades em executar as atividades adequadas foi o fato de alguns alunos terem a surdez associada a outros comprometimentos relacionados aos aspectos emocional, cognitivo e/ou motor. Diante disso, os professores de LP se perguntavam: “Quem é esse aluno? Ele é só surdo?”.

Observemos os relatos de P9 e P12 sobre essa dificuldade:

P9: “Neste momento, a minha dificuldade é além da quantidade de alunos surdos, é a questão dos alunos surdos que estão aqui na escola e que não deveriam estar porque não é só surdez. Esses alunos, além da surdez tem autismo, hiperatividade, distúrbio de aprendizagem, distúrbio de linguagem ocasionada pela paralisia cerebral”.

P12: “As dificuldades com que me deparo no dia a dia dependem, sobretudo, das características dos alunos, como, por exemplo, tenho alunos com surdez associada a graves problemas (autismo, déficit cognitivo, hiperatividade, foro emocional)”.

Ainda há muita dificuldade na execução das atividades de ensino da Língua Portuguesa (LP) quanto à adaptação e à adequação metodológica ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Em decorrência disso, a posição dos professores em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para atuar em sala de aula com alunos surdos ainda é a de que falta conhecimento e fluência em LGP. Devido a isso, o conteúdo programático ainda é muitas vezes preparado para os alunos surdos como se fossem “falantes” do Português.

Em relação à Educação de alunos surdos, as EREBAS estão em processo para que a infraestrutura planejada e a formação específica dos professores de LP sejam viabilizadas, possibilitando o acesso aos alunos surdos e oferecendo, preferencialmente nas Escolas de Referência, a professores surdos e ouvintes fluentes na Língua Gestual, a L1, a língua natural dos alunos surdos. É isso que Karnopp (2004) almeja e discute em um dos seus estudos, ou seja, uma educação de qualidade para os alunos surdos só trará benefícios de forma geral e única, quando os professores estiverem bem preparados, habilitados profissionalmente numa proposta educacional bilíngue que realmente funcione com propósitos reais.

Mas o que se verifica é que tais requisitos ainda não são atendidos, e os profissionais que trabalham com alunos surdos ainda não conseguem se comunicar de forma eficiente com seus alunos. Nesse sentido, concordamos com Klein (2004:83), quando afirma que: “Evidencia-se aqui, um campo, no qual as línguas ali presentes encontram-se em disputa em um jogo de poder em que a Língua Majoritária, a Língua Portuguesa na modalidade escrita prevalece em detrimento da Língua Gestual”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando...
O que me trouxe até aqui, foi
De tudo, uma sede eterna
Sede de conhecer e trazer à tona
O que, desde muito e ainda, precisa ser desvelado.
Da sede, se fez o caminho
No caminhar, o encontro do que se buscava
A vivência do que se mostrava
E transformava e transformava...
Transformava em nova busca
Alimento da sede eterna.
(Paccini, 2007:156)

Depois de todo o caminho percorrido neste trabalho de pesquisa doutoral, faço minhas as palavras de Paccini (2007) acima registradas, as quais me inspiram a iniciar as considerações finais deste estudo, mencionando o que o antecedeu, retomando um pouco do caminho percorrido até a presente pesquisa, que se realizou impulsionada pela mesma sede.

Desde o primeiro ano de minha graduação em Fonoaudiologia, pela UNICAP, Recife/PE/Brasil, até a sua conclusão, participei de um projeto de iniciação científica, em que vivenciei a história e a educação de alunos surdos, a princípio, com pacientes no Laboratório de Linguagem, fazendo manutenção das próteses auditivas que na época alguns usavam, em seguida, na docência, em programa de letramento de surdos jovens e adultos que, imersos em situações de leitura e escrita, tiveram a oportunidade de aprender a Língua Portuguesa, por meio de sua língua natural, a LIBRAS.

A partir desse projeto, pude verificar a dificuldade do surdo em relação à leitura e à escrita, especialmente por não compreender a função social da linguagem escrita, pois o período escolar da maioria dos alunos do projeto correspondia à fase em que a oralização era a corrente metodológica utilizada pelos professores especializados, cujo ensino dava exclusividade ao treinamento auditivo. E lá estava eu, novamente, nas terapias fonoaudiológicas.

Apesar dessa dificuldade, essa mesma experiência me permitiu constatar os avanços alcançados em um ensino que considera e valoriza os aspectos históricos,

sociais, culturais e, portanto, também linguísticos dos alunos, enfatizando a linguagem escrita em sua prática concreta, em sua função social.

Mais tarde, como especialista em leitura e escrita de alunos surdos pela USP/SP, ficou mais forte o desejo e a vontade de seguir este caminho. Assim, ao iniciar este trabalho de pesquisa, trazia como bagagem tal experiência e, ainda, duas questões que me inquietavam e me impulsionavam à pesquisa do tema educação de alunos surdos. A primeira dizia respeito à dificuldade de comunicação entre professor e aluno surdo como determinante do insucesso no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. A segunda apontava as lacunas na formação do professor e a resistência dele em aceitar o processo de inclusão do surdo em sala de aula.

Para responder a essas questões, foi necessário buscar um referencial teórico que desse consistência às minhas hipóteses, no sentido de ratificá-las, transformá-las ou negá-las, bem como foi necessário também ampliar meus conhecimentos, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) que trabalhavam com alunos surdos, às concepções sobre o ensino da leitura e da escrita que estruturam essas práticas e às que poderiam ser suporte para estratégias pedagógicas mais produtivas nas duas EREBAS localizadas no Norte de Portugal.

Assim, a legislação portuguesa vigente relativa à educação de alunos surdos indica ser fundamental a efetivação da implementação de espaços bilíngues/Escolas de Referência (EREBAS) para o atendimento dessa população, visto que ainda temos que tornar o Programa de Língua Portuguesa como segunda língua em um modelo viável e possível de execução, considerando as realidades de cada EREBAS, dos alunos surdos e dos professores, abrindo, portanto espaços para reflexões mais amplas. Só assim conseguiremos transformar posturas e práticas.

A ausência de uma língua interfere de modo significativo no desenvolvimento do aluno surdo. No caso do aluno surdo filho de pais ouvintes, a dificuldade de acesso à língua oral/escrita o impede de desenvolver uma língua na mesma época e da mesma forma que os ouvintes ou os surdos filhos de pais surdos, se estes não forem expostos à língua gestual.

Nossa pesquisa enfocou, então, o conhecimento dos professores de LP acerca do significado, de uma forma geral, do bilinguismo na educação dos alunos surdos em Portugal. Lembramos, assim, que a proposta bilíngue fundamenta-se na

ideia de Língua Gestual como primeira língua do surdo (L1) e entende a segunda língua (L2) como a majoritária da comunidade em que ele está inserido. Nesse caso, a Língua Portuguesa na modalidade escrita (LP/escrita).

Dessa forma, para empreendermos esta pesquisa doutoral, buscamos o universo de docentes que satisfaria os critérios de seleção: professores de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) de alunos surdos nas Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS). Isso porque, conforme registamos no corpo deste estudo, na época em que fizemos nossa pesquisa, ainda não havia, em Portugal, professores bilíngues, consequentemente, não os encontraríamos nas duas cidades escolhidas para a nossa investigação. Selecionamos, então, 12 (doze) professores dessas escolas. Portanto, isso nos remeteu a duas perguntas relacionadas com a temática desta investigação:

a) Seria possível uma ação pedagógica bilíngue entre professor de LP e aluno surdo, na qual o professor não se constituísse como bilíngue, ou seja, não possuísse fluência e proficiência na Língua Gestual Portuguesa (LGP) para o ensino?

b) De que tipo de organização pedagógica as EREBAS precisariam para garantir a plena aprendizagem escolar de alunos surdos em relação ao ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2), além do desenvolvimento, na sociedade, de um novo conceito identitário para os alunos surdos, de forma a não reafirmar as marcas discriminatórias, preconceituosas e excludentes que os têm acompanhado?

Assim, para dar resposta às questões colocadas, definimos o seguinte objetivo geral desta pesquisa: analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), em duas cidades do Norte de Portugal.

E, a partir desse objetivo geral, delimitamos os seguintes objetivos específicos: (a) conhecer os critérios de seleção do profissional para atender a demanda de alunos surdos em EREBAS; (b) compreender como ocorre a formação continuada dos professores de LP como L2 para trabalhar com alunos surdos em sala de aula; (c) identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de LP como L2 para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua em EREBAS; (d) conhecer o posicionamento dos professores de LP em

relação ao ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para atuar em sala de aula com alunos surdos.

Um dos nossos objetivos referiu-se à existência de formação específica para atuar com alunos surdos. A partir da nossa análise, verificamos que, dentre os 12 (doze) professores de LP entrevistados, 5 (cinco) declararam não terem sido preparados para o desempenho da função de professor de Língua Portuguesa como segunda língua, muito embora a exerçam. Assim, no momento de nossa pesquisa doutoral, apenas 41,66% dos professores de Língua Portuguesa entrevistados não apresentavam habilitação profissional específica para atuar com alunos surdos em sala de aula nas Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos, pesquisadas para a nossa investigação científica. No entanto, todos eles afirmaram contar com a ajuda do intérprete e/ou formador de LGP na sala de aula, e os que não tinham, à época, conhecimento e fluência na língua natural dos alunos surdos (LGP) declararam que se encontravam com os intérpretes, ao final de cada aula ou mesmo em outros horários, para discutirem formas de atuação conjuntas.

A formação continuada de professores de LP na educação de alunos surdos implica também conhecer e saber aplicar o Programa de Língua Portuguesa como segunda língua para Alunos Surdos (PL2), implantado pelo Ministério de Educação. Investigamos, então, se esses docentes conheciam esse Programa e se haviam sido habilitados para aplicá-lo. Segundo os professores de LP entrevistados, esse Programa é de suma importância, uma vez que, sem ele, há o risco de comprometer-se a prática, cruzando-se várias correntes teóricas na elaboração do material didático e das atividades, o que faria da aprendizagem um processo questionável quanto ao sentido para o aluno.

Conforme registramos na análise de nossos dados, por conta de ainda estar em processo a Proposta Educacional Bilíngue nas EREBAS, a formação específica dos professores de LP para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) no contexto bilíngue para alunos surdos também é uma necessidade. Verificamos que, nas Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), por nós visitadas, o Programa de segunda língua (PL2) ainda estava em fase de implantação. Devido a isso, a EREBAS A elaborou o Projeto-Escola de Literacia que visava verificar o nível de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos surdos, tendo como base estrutural dos domínios temáticos o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). Esse Projeto-

Escola de Literacia foi feito devido à necessidade de a EREBAS A saber o nível de conhecimento em Língua Portuguesa que os alunos surdos possuíam ao entrarem na escola. Portanto, a EREBAS A utilizou testes diagnósticos para verificar o nível de proficiência em Língua Portuguesa e, a partir daí, traçar o plano pedagógico para leitura e escrita dos alunos surdos, fazendo, assim, adaptações ao Programa de Segunda Língua, que é o Programa oficial do MEC (PLNM).

O teste diagnóstico verificou que os alunos surdos possuíam o nível de proficiência em Língua Portuguesa A1 e A2. Isso significa que os alunos surdos na EREBAS A possuíam níveis básicos em relação à leitura, à escrita e à interpretação de textos em Língua Portuguesa. Significa ainda que esses mesmos alunos também ainda não tinham adquirido a L1, a Língua Gestual Portuguesa.

A análise das entrevistas com os professores de LP das EREBAS deixa claro que, embora façam todos os esforços para que os alunos surdos tenham todas as condições de apreenderem o conteúdo programático da Língua Portuguesa como segunda língua, na prática, eles são menos exigidos e muitas vezes chegam a se aproximar do aluno ouvinte, inclusive, fazendo uso da mesma língua. Uma das professoras chegou mesmo a verbalizar que não é ela que tem que se adequar às dificuldades do aluno, mas, ao contrário, é o aluno surdo que tem que se adaptar à sala, ou seja, não é a professora que tem que aprender a língua gestual, mas é o aluno surdo que tem que usar a língua oral/escrita, visto que são alunos surdos com prótese e resquícios auditivos.

Inferimos, então, que a compreensão do que significa educação bilíngue e a clareza acerca da necessidade fundamental do conhecimento e da aprendizagem de LGP são um processo. Uma língua não se aprende em um curso breve de algumas horas, mas com o uso efetivo dela por meio de experiências práticas com usuários em diversos contextos, com diferentes interlocutores, sobre vários temas. Isso implica mudança de concepção acerca do aluno surdo e do ensino de Língua Portuguesa, que, nesse contexto, precisa ser entendida como segunda língua.

Há que se considerar que os alunos em questão ainda estão em fase de desenvolvimento/aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa assim como ainda se encontram em níveis básicos de proficiência da Língua Portuguesa na modalidade escrita, na construção dos conceitos básicos. Assim, eles necessitam superar as barreiras impostas pela Língua Portuguesa, ou seja, dos processos de ensino-

aprendizagem pensados nesta língua, o que seria mais um obstáculo para eles assimilarem o conteúdo programático em uma língua que não dominam.

Assim, no que diz respeito às estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de LP para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) no contexto bilíngue para alunos surdos, verificamos que os professores de Língua Portuguesa (LP) fizeram uso de estratégias pedagógicas facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos, embora reconheçam que existem inúmeros obstáculos a serem superados e subsídios a serem adquiridos para que o ensino dessa língua seja direcionado adequadamente aos alunos surdos.

Identificamos, portanto, as seguintes estratégias pedagógicas nos relatos dos professores de LP. Verificamos a adoção da **estratégia de exposição do professor**, quando os professores de LP afirmaram que ajustam os conteúdos programáticos à realidade dos alunos surdos; quando disseram que contextualizam as situações a trabalhar nas aulas de LP como L2; e quando declararam que realizam atividade temática em LGP, enfocando o processo de Leitura e Escrita no ensino de LP como L2. Encontramos a **estratégia de elaboração conjunta**, quando os professores de LP referiram que realizam atividade com a participação e colaboração conjunta entre os professores de LP e formador/intérprete em LGP. E, por fim, constatamos a adoção de **estratégia desenvolvida com tecnologias de apoio**, quando os professores de LP relataram que fazem uso de computador como ferramenta nas aulas de LP como L2 e input visual por meio de atividades adaptadas ao ensino de LP com apoio e uso de recursos visuais.

Para promover a adoção regular dessas estratégias pedagógicas, os professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2), em parceria com a Coordenação do Departamento de Educação Especial das EREBAS envolvidas nesta pesquisa, precisariam discutir estratégias pedagógicas adequadas para os alunos surdos, desenvolvendo e elaborando conteúdos abordados no dia a dia desses alunos, condizentes com as reais necessidades dos mesmos.

Dessa forma, deveriam ser mantidos os cursos de Língua Gestual Portuguesa (LGP) para os professores, funcionários e alunos ouvintes das EREBAS, já que a proposta das escolas é uma proposta educacional bilíngue em Língua Gestual Portuguesa/Português, língua oficial de Portugal, país no qual foi feita a pesquisa. Independentemente do contexto de cada EREBAS, a educação bilíngue depende da

presença de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua, e o professor que assumir essa tarefa deverá comprometer-se em aprender a LGP.

Simultaneamente, é preciso dar continuidade às aulas de LGP para os alunos surdos complementarem/adquirirem seus conhecimentos nessa língua e, para tal, a continuidade do trabalho com o professor surdo é de fundamental importância (na fase inicial do 1ºCiclo). Deve, assim, existir, sempre que possível, uma parceria entre professor LP como L2 e professor surdo de LGP em prol da melhoria na qualidade da aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita para os alunos surdos.

Sabemos, no entanto, que essas transformações ainda não conseguiram ultrapassar o plano teórico, apesar de todos os dados indicarem a necessidade de efetivar-se a implementação de tais ações. Embora essas discussões já estejam em estágio bastante avançado, ainda há resistência por parte de alguns professores.

As respostas dos professores de Língua Portuguesa nos ofereceram subsídios para compreendermos melhor a tessitura dos encaminhamentos que estão sendo adotados neste momento a fim de que o modelo bilíngue adotado possa atingir os padrões de qualidade esperados para o desenvolvimento dos alunos surdos que vivenciam nas EREBAS seu processo educacional. Essas respostas, neste momento, levaram-nos às conclusões que agora passamos a apresentar.

O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua deve ser desenvolvido por professores, preferencialmente, formados em Língua Portuguesa, pois, assim, terão o domínio dos pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho. Os professores de LP como L2 precisam ser preparados para enfrentarem o desafio de perceber as diferenças metodológicas e educacionais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos como sendo o caminho favorável para a efetivação da proposta educacional bilíngue oferecida pelas EREBAS.

Além disso, será preciso, sobretudo, que esses professores acreditem na proposta de educação bilíngue para alunos surdos e estejam dispostos a realizar as mudanças no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos com surdez. Em outras palavras, a formação continuada de professores em relação à educação de alunos surdos é uma necessidade e, de certa forma, uma exigência.

Em relação às estratégias a serem utilizadas pelos professores de LP para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) no contexto bilíngue para alunos surdos, vê-se a necessidade de uma organização didática que contemple: riqueza de materiais e recursos visuais (imagens) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da língua portuguesa; amplo acervo textual em língua portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciados; dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes.

Assim, o professor de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos deve explorar termos específicos do conteúdo em Língua Portuguesa, como também explorar gravuras com legendas em português escrito e revisar os conceitos curriculares em Língua Portuguesa escrita. As aulas devem ser preparadas em conjunto com os professores de Língua Gestual Portuguesa e/ou formador/intérprete em LGP, analisando-se o desenvolvimento dos alunos surdos em relação ao aprendizado e domínio da Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita, o nível de proficiência em Língua Portuguesa de cada aluno surdo.

Diante das reflexões apresentadas nesta pesquisa, notamos que a aplicabilidade do Programa de Língua Não Materna (PLNM), o Programa de Português como segunda língua (PL2) ou do Projeto-Escola de literacia desenvolvido na EREBAS A ainda é uma proposta em processo de execução, mas está se construindo com as experiências diárias, que implicam os devidos ajustes, uma vez que não há uma receita pronta, pois se trata de seres humanos, que se transformam a cada instante, já que as relações sociais estabelecidas numa relação dialógica propiciam o transformar/desenvolver do humano.

De forma gradual e sistemática, acreditamos que haja uma ressignificação desta proposta do PLNM (Programa de Língua Não Materna) e que brevemente os professores de Língua Portuguesa como segunda língua das EREBAS poderão mostrar dados de uma realidade condizente com as necessidades dos alunos surdos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

A abordagem relativamente ao Programa de LP como L2 também foi bastante esclarecedora de forma a entender como é, na realidade, aplicado o

Decreto-Lei nº3/2008 nessas situações de aprendizagem e aquilo que ainda será necessário se fazer. De uma forma mais exata, também conseguimos ficar mais elucidados em relação às estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de LP, que nem sempre foram as mais indicadas para os alunos surdos. No entanto, entendemos que cada professor faz o que faz na tentativa de minorar as diferenças existentes, sempre com o intuito de que os alunos consigam alcançar um pouco mais.

Tendo essas constatações em vista, entre as reflexões desenvolvidas neste estudo, consideramos necessário que se viabilize: a) a construção de uma metodologia para o ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) que considere as interferências da L1 na escrita da língua oral e o papel da interlíngua produzida pelos alunos surdos no processo de aprendizagem da L2 após a aquisição da L1; b) o envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar e da comunidade surda na tomada de decisões; c) a formação dos professores para que haja competência em L2; d) a identificação da situação linguística dos alunos surdos; e) a produção de material didático bilíngue para o ensino da LP como L2.

A realização desta pesquisa doutoral foi muito enriquecedora, uma vez que nos possibilitou um envolvimento efetivo no cotidiano das EREBAS, seus êxitos e suas dificuldades. As questões surgidas no processo ensino-aprendizagem da LP como L2 citadas pelos professores de LP entrevistados serviram de base para reflexões teórico-metodológicas mais apropriadas e para uma maior inserção nas formas de ser e de estar no mundo dos surdos, invertendo conceitos fossilizados de normalidade/deficiência.

Essa mesma lógica se aplica ao falar e ao fazer do professor. É preciso, cada vez mais, buscar problematizar as práticas pedagógicas de modo a desmistificar visões segmentadas de educação, de linguagem e de surdez. Concepções diferentes convivem com práticas semelhantes e vice-versa, criando uma pseudoilusão de homogeneidade e harmonia. É importante trazer à tona, a partir de questões reais, vivas, a rede de fatores que envolvem o processo ensino-aprendizagem presente também no ensino de surdos.

Embora possua especificidades que envolvem o estudo da língua em si mesma, há questões que se apresentam no ensino das línguas (L1 e L2) para surdos que transcendem essa área, levando a uma interdisciplinaridade não só no

conteúdo escolar (Português, Matemática, Ciências), mas em diversos setores das Ciências Humanas. Portanto, questões relacionadas à Língua Portuguesa como L2 – conteúdo, procedimento, atividades, estratégias pedagógicas – precisam ser tomadas no interior de suas práticas. Urge buscar espaços nas EREBAS pesquisadas, visando tensionar essas práticas, problematizá-las, estudá-las, para que, enfim, se possa retornar a elas como a síntese de um pensamento de diferentes demandas e diferentes posturas político-pedagógicas.

Toda pesquisa apresenta limitações. Entendemos, então, que alguns aspectos deste trabalho ficam abertos e um deles, em especial, poderá originar desdobramentos: o que diz respeito a fazer uma análise comparativa dos relatos dos professores de Língua Portuguesa como segunda língua com a avaliação do desempenho escolar dos alunos surdos nos diversos níveis de ensino e conteúdos ministrados em sala de aula, mediados ou não pela ação dos formadores/intérpretes em LGP.

De todos os desafios que se colocam na educação escolar dos alunos surdos é o ensino eficaz de uma segunda língua na sua modalidade escrita que enche as reuniões e encontros de professores, quer no contexto do ensino básico e secundário, quer nos meios universitários e científicos, onde essa problemática se insere e é alvo de investigação. Como sabemos, o conhecimento e uso adequado da língua escrita da comunidade ouvinte assegura uma multiplicidade de funções e relações entre o aluno surdo e a sociedade onde vive, estuda e trabalha. No contexto escolar, o domínio da língua escrita é uma necessidade transversal ao elenco das disciplinas que compõem o currículo nacional.

Acreditamos, portanto, que o caminho percorrido seja pelo reconhecimento da LGP como língua da comunidade surda e pela promulgação do Decreto-Lei nº3/2008 que dispõe uma série de medidas que visam garantir a organização das escolas, em função das diferenças, igualdades, direitos e deveres dos alunos surdos, quer seja pela proliferação de estudos científicos nessa área, quer seja pela crescente especialização dos professores de Língua Portuguesa para alunos surdos, faz-se necessário que haja continuidade da pesquisa por meio de estudos mais aprofundados em relação ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos; um ensino tão importante, mas ainda pouco valorizado na educação dos alunos surdos.

Assim, destaco as palavras do psiquiatra norueguês, Terje Basilier (1928-1974, citado por Ferreira-Brito, 1993):

Quando aceito a linguagem de outra pessoa, aceitei a pessoa... Quando rejeito a linguagem, eu rejeitei a pessoa por que a língua é parte de nós mesmos... Quando eu aceito a Língua de Sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes serem surdos.

Os relatos dos professores de LP que estão vivenciando o trabalho em EREBAS que se pretende efetivamente ser inclusiva ficam registrados neste trabalho. São relatos que, em vários momentos, expressaram insegurança, ansiedade, medo do novo, sentimento de incapacidade. Que tais relatos representem as vozes desses professores e as vozes dos alunos surdos, que neles também está implícita. O desejo de aprender, a vontade de comunicar-se melhor com seus alunos surdos, a disponibilidade demonstrada pelos professores, foram evidências constantes durante a realização deste trabalho. Tal disposição é, seguramente, indicativa de possibilidade de melhoria das práticas pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua na educação dos alunos surdos.

Ainda há muito que dizer a respeito do ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos. Neste trabalho, houve a pretensão de trazer apenas uma breve reflexão sobre as estratégias pedagógicas que estão sendo utilizadas para este grupo de minoria linguística e as possibilidades de ensino a partir delas, tais como mensagem de texto, criação de *blogs*, páginas em *sites* de relacionamentos.

Reforçando propostas de atuação sugeridas por Niza (2012) e Sim-Sim (2005), sugerimos algumas situações de práticas pedagógicas, tendo em conta as reais necessidades no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2):

a) estabelecer uma prática articulada com o professor de LGP, pois só um trabalho de cooperação com essa disciplina consolidará a relação entre as duas línguas e as duas culturas;

b) dinamizar as atividades de escrita lúdica que permitam o envolvimento da família do aluno surdo por meio de construção de memórias de família, criação de um diário de viagem, um álbum com momentos inesquecíveis;

c) promover atividades de escrita em pares, em grupo, no grupo-turma, que permitam os alunos se tornarem coautores, discutirem opções linguísticas, trocarem conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, tornando a tarefa menos penosa e sacrificante;

d) redimensionar a atividade de correção e ênfase no erro, pois errar faz parte do processo de aprendizagem, é inevitável e só se observando as falhas é que se poderá fazer o monitoramento de todo o processo.

Importante reconhecer e garantir que os surdos possam ser alfabetizados e letrados em sua primeira língua e que essa é uma condição *sine qua non* para um bom desempenho em uma segunda língua de modalidade escrita. É preciso que os professores de LP identifiquem que pequenos textos, mesmo que sejam informais, são fontes ricas em elementos gramaticais, possibilitando um grande número de propostas didáticas, como, por exemplo, discutir a posição/organização lógica, em uma estrutura frasal, de acordo com a intenção que pretendem dar.

Acreditamos que o reconhecimento da LGP como primeira língua da comunidade surda e a compreensão de que este grupo necessita de uma educação bilíngue é um passo importante. Entretanto, ainda há um caminho longo a seguir, e muitas pesquisas precisam ser desenvolvidas e compartilhadas entre os professores de LP como L2.

Concordamos com Perrenoud (2001) quando afirma que, se o objetivo é dar a todos a chance de aprender, quaisquer que sejam suas origens e seus recursos culturais, então uma pedagogia diferenciada é uma pedagogia racional. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve.

Para tanto, há necessidade de um olhar de respeito e valorização das diferenças para que se possa construir uma educação que dê acesso ao aluno surdo aos conhecimentos de mundo. Precisamos olhá-los com óculos de surdos, como capazes de alcançar aprendizagens significativas. Isso requer, provoca e convoca não só os professores de LP, mas todos nós, envolvidos na Educação de alunos surdos, a repensar uma prática pedagógica que valorize as diferenças e, principalmente, que considere uma pedagogia visual.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Carlos Manuel Peixoto.(2008). *Formação de Professores para a Educação bilingue de surdos*. Revista Saber (e) Educar,13.
- AFONSO, Carlos Manuel Peixoto.(2004). *Dos discursos e das possibilidades de construção de um currículo contra-hegemónico na educação de surdos*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- AINSCOW, Mel. (2005). Developing inclusive education systems: What are the Levers for Change? In Journal of Educational Change. June. 6(2),109-124.
- AINSCOW, Mel. (1998). *Necessidades Especiais na sala da aula: Um guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALBARELLO, Luc, DIGNEFFE, Françoise., HIERNAUX, Jean-Pierre., RUQUOY, Danielle, & SAINT-GEORGES, Pierre. (2002). *Práticas e métodos de investigação em ciencias sociais* . Lisboa: Gradiva.
- AHLGREN, Inger (1994). Sign language as the first Language. In Inger Ahlgren & Kenneth Hyltenstam (Eds.), *Bilingualism in deaf education* (p.55-60). International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf, vol. 27. Hamburg: Signum- Verlag.
- ALMEIDA, Dina (Coord.) (2009); CABRAL, Eduardo; FILIPE, INÊS & MORGADO, MARTA. *Educação Bilingue de Alunos Surdos: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação:DGIDC. Estoril (PT): Editora Cercica.
- ALVES, Rubens. (1983). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora; autores associados.
- ALVES BRANQUINHO, Livia. (2014). Prática Pedagógica da Educação Atual. Revista de Educação. Retirado de: <www.apoioescolasurdez.no.comunidades.net. Acesso em: agosto/2014.
- AMARAL, Maria Augusta, COUTINHO, Amândio & MARTINS, Maria Raquel Delgado. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos.; ALVES, Leonir Pessate. (orgs.). (2009). *Processos de ensinagem na Universidade: Pressupostos para Estratégias de Trabalho em Aula*. 8 ed. Joinville: Editora da UNIVILLE.
- ANDERSSON, Ronny. (1994). Second Language Literacy in Deaf Students. In Ahlgren & Hyltenstam (eds.), *Bilinguism in deaf education*. 27(pp. 91-102). Hamburg: Signum-Verl.
- ANTUNES, Irandé. (2003). *Aula de português: Encontro e Interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- ANÇÃ, Maria Helena. (1999).Da Língua Materna à Língua Segunda, Noesis nº 51, 51-65.Julho/setembro.
- ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DO PORTO (2010): ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE JOVENS SURDOS. Retirado de: <<http://www.asurdosporto.org.pt/> acesso em 2010/2011.
- ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS (2012). Contributo para a reflexão sobre o Decreto-Lei

- 3/2008. Acesso em agosto/2012. Retirado de: [http://www.parlamento.pt/Sites/ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS](http://www.parlamento.pt/Sites/ASSOCIAÇÃO%20PORTUGUESA%20DE%20SURDOS) (2008). Decreto-Lei 3/2008. Carta enviada pela APS a Valter Lemos no dia 1 de fevereiro de 2008 (Documento não publicado).
- BALL, Stephen.(2006). Sociologia das Políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma Revisão Pessoal das Políticas Educacionais e da Pesquisa em Política Educacional. *Curriculo sem Fronteiras*, v.6, n.2, 10-32. Retirado de: <http://www.fe.unicamp.br>.
- BALL, Stephen. (1992). The policy processes and the processes of policy. In R. Bowe, S. Ball & A. Gold (orgs.), *Reforming education & changing school: Case Studies in Policy Sociology* (pp.6-23). London/New York: Routledge.
- BAIRRÃO, Joaquim. (Coord.). (1998). FELGUEIRAS, Isabel; FONTES, Patrícia; PEREIRA, Filomena; VILHENA, Carla. Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Retirado de: <https://www.repositorio-aberto.up.pt>. ISBN:972-8360-06-01.
- BARDIN, Lawrence. (1989). *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROS, Pedro Ladeira. (2013). Projeto de Literacia: Retrato de uma experiência educacional com alunos surdos. In: COELHO, O., & KLEIN, M. (Coord.).(2013). *Cartografias da Surdez: Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia*. Porto: Livpsic.
- BASSO, Idavania Maria de Souza; MASUTTI, M.L. (2009). A mediação do ensino de Português na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: RAMIREZ, A. R.G.; MASUTTI, M.L.(orgs). *A educação de surdos em uma perspectiva bilingue: Uma experiencia de Elaboração de Softwares e suas Implicações Pedagógicas*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- BATISTA, José Afonso (Coord.) (2011); SANTIAGO, Ana; ALMEIDA, Dina; ANTUNES, Paula & GASPAR, Regina. *Programa de Português L2 para Alunos Surdos*. Ensino Básico e Secundário (homologado a 15 de fevereiro). Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- BEHARES, Luis Ernesto. (1993). Nuevas corrientes em la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. 1(4) 20-53. Santa Maria: Cadernos de Educação Especial.
- BERTÓ, Suzana de Fátima. & GABRIEL, Rosângela. (2007). *Problematizando a escrita de sujeitos surdos na L2 - LÍNGUA PORTUGUESA*. 32(53)189-204. UNISC: Santa Cruz do Sul: Signo. ISSN 1982-2014. Doi:<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.86>
- BÉNARD da Costa, Ana Maria.; LEITÃO, Francisco; MORGADO, José.; PINTO, José Vaz.; PAES, Isabel & RODRIGUES, David. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal: Fundamentos e sugestões*. Lisboa: Debate Nacional sobre Educação.
- BÉNARD da Costa, Ana Maria. (1988). *Necessidades de Formação: A urgência das Respostas*. 54-58. Educação Especial e Reabilitação.

- BERNARDINO, Elidéa Lúcia. (2000). *Absurdo ou lógica: os Surdos e a sua Produção Linguística*. Belo Horizonte: Profetizando Vida.
- BERENT, Gerald. (1996). The acquisition of English syntax by deaf learners. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *Handbook of language acquisition*. (pp. 469-506). San Diego, CA: Academic Press.
- BIZARRO, Rosa. (2007). *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidades (s), diversidade (s) e práticas interculturais*. Porto: Perafita: Areal Editores.
- BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima. (2006).(Eds.). *Formação de Professores de línguas estrangeiras:Reflexões,estudos,experiências*. Ed.1, 1vol., Porto: Porto Editora. ISBN: 9720340770.
- BIZIO, Lucimar. (2013). *As relações do sujeito surdo com a Língua Portuguesa escrita*. Comunicação apresentada na designação do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos.pp358-368. INES, Rio de Janeiro, Brasil.
- BOGDAN, Robert. & BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto.
- BOTELHO, Paula. (1998). *Linguagem e Letramento na educação de surdos. Ideologia e Práticas Pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BOVAIR, Keith. (1989). A Escola Especial: Parte do e não à Parte do Sistema Educacional. (trad.). In:MONIZ PEREIRA (Org.)(1993). *Integração Escolar, Colectânea de textos*. (pp.93-101).Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Educação Especial e Reabilitação.
- BROCHADO, Sonia Maria Dechandt. (2003). *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo. Retirado de:<http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br>.
- BRONFENBRENNER, Urie. (1981). L'écologie expérimentale de l'éducation. Em Alain Beaudot (ed.). *Sociologie de l'école*. pp. 19-55.Paris: Dunod.
- BUENO, José Geraldo. (1993). *Educação Especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ.
- BUTLER, Yuko Goto; HAKUTA, Kenji. (2004). *Bilingualism and Second language Acquisition*. In: BHATIA, T.K.;RITCHIE, W.C. *The Handbook of Bilingualism*. pp114-145. United Kingdom: Blackwell Publishers.
- CANGUILHEM, Georges.(1995). *O normal e o patológico*. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CARDOSO, Flávia Pieretti. (2013). *Estratégias de Ensino da Língua Portuguesa como L2 no Contexto da Sala de Aula Comum Inclusiva*. In: Anais do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Pôster. Pp562-567. Brasil: INES.
- CAVACA, Fátima. (Coord.), CARMO, Helena, MARTINS, Mariana; MORGADO, Marta &

- ESTANQUEIRO, Paula. (2008). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho & MENDES Enicéia Gonçalves (2004). Formação continuada de professores para a diversidade. Ano XXVII 3(54)pp597-615. Porto Alegre-RS.
- CARVALHO, Rosita Edler. (2006). *Educação inclusiva: Com os Pingos nos "is"*. Porto Alegre:Mediação.
- CASTRO, Luana. (2014). As atividades diversificadas podem ser grandes aliadas como ferramentas eficientes no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Retirado de: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente>. Consultado: 22.08.2014.
- CÉSAR, Margarida Alexandra da Piedade Silva. & SANTOS, Nuno. (2006). *From exclusion into inclusion: Collaborative Work Contributions to more Inclusive Learning Settings*. 21(3), pp. 333-346. European Journal of Psychology of Education.
- COELHO, Orquídea, BATTEGAY, Alain. & VAZ, Henrique.(2013). *Cuidar, tomar parte, viver com: Questões e Desafios da Cidadania Profana na Relação Saúde/Sociedade*. Que mediações? Porto: Livpsic.
- COELHO, Orquídea, & KLEIN, Madalena. (Coord.).(2013). *Cartografias da Surdez: Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia*. Porto: Livpsic.
- COELHO, Orquídea & VAZ, Henrique. (2013). Relocating social justice to the axis of citizenship- for a Deaf mediation. v, 12, Number 1. pp 59-66. Journal of Social Science Education. ISSN 1618-5293.
- COELHO, Orquídea (2012). *Surdos estudam e investigam na Universidade do Porto: Contributos para a Reflexão sobre a Universidade Inclusiva no Âmbito da Surdez*. In Amélia Lopes, Antonio Freitas, Laura Pizzi, Maria Cavalcante, Marinaide Freitas & Neiza Fumes (Orgs.), *Formação docente em contextos de mudanças* (pp.195-226) Macéio:Edufal.
- COELHO, Orquídea (2011). *Conceptualizações da Surdez, Manifestações e Marcas da Cultura Surda e os Casamentos "Endógamos" Surdos*. In Lodenir Karnopp, Madalena Klein & Marcia Lunardi-Lazzarin (Orgs.), *Cultura Surda na Contemporaneidade: Negociações, Intercorrências e Provocações* (pp.277-293). Porto Alegre: Editora da ULBRA.
- COELHO, Orquídea (2010). *Surdez, Educação e Cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo*. In: Orquídea Coelho (Org.), *Um copo vazio está cheio de ar*. Assim é a Surdez (pp.17-100). Porto: Livpsic.
- COELHO, Orquídea, GOMES, Maria do Céu, & CABRAL, Eduardo. (2007). *Surdos e ouvintes, mais que uma língua em cada língua*. In: Rosa BIZARRO(Org.), *Eu e o outro*. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais (pp. 376-384). Porto: Areal Editores.
- COELHO, Orquídea, & CABRAL, Eduardo. (2006). *Uma língua nas nossas mãos:*

- Argumentos para uma Educação Bilíngue dos Surdos. Porto: Porto Editora.
- COELHO, Orquídea (Coord.). (2005). *Perscrutar & Escutar a Surdez*. Edições Afrontamento.
- CHIELLA, Vânia Elizabeth. (2013, setembro). *Educação Bilíngue para surdos: Um Desafio em Tempos de Inclusão*. Comunicação apresentada na designação do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES. Copacabana: Rio de Janeiro, Brasil.
- CHOMSKY, Noam. (1986). *Knowledge of Language: it's Nature, Original and Use*. New York.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA. (2004). Educação e Formação para 2010. A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa. Projecto de relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa. Bruxelas.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA.
- CORREIA, José Alberto. (2006). O Científico e o Político na educação contemporânea. v,10, n, 3, p.177-186. Paraná: Revista Educação Unisinos.
- CORREIA, José Alberto. (1998). Para uma teoria crítica em educação. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto. (2001). A construção científica do político em educação. v,4, n, 9, pp. 71-95. Lisboa: Revista do Departamento de Teoria e Prática da Educação.
- CORREIA, José Alberto. (1999a). Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: CORREIA, J., Desmitificando a profissionalização do magistério. pp.9-30. São Paulo: Papirus Editora.
- CORREIA, José Alberto. (Org.) (1999b). *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: ASA Editores.
- CORREIA, José Alberto. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: ASA.
- CORREIA, Luiza. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto, Porto Editora.
- CORTESÃO, Luiza. (2006). *O arco-íris e o fio da navalha - Problemas da educação em Face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise*. In: D. RODRIGUES, *Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre Educação Inclusiva*, pp115-140. São Paulo: Summus.
- CORTESÃO, Luiza. (2001). Acerca da Ambiguidade das práticas multiculturais. Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã. In: RODRIGUES, D. (Ed.). *A educação e a diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, pp.49-59. Lisboa: Porto Editora.
- CORTESÃO, Luiza. (2003). *Cruzando conceitos*. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão*. Da Educação à Sociedade. Pp. 57-72. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, Luiza. & STOER, Stephen. (1997). *Investigação-ação e produção de conhecimento no âmbito de uma forma formação de professores para a educação intermulticultural*. 7, 7-28. Educação, Sociedade e Culturas.

- COSTA, Marisa Vorrabel.; SILVEIRA, Rosa Hessel. & SOMMER, Luis Henrique. (2003).
Estudos culturais, educação e pedagogia. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Ago,23.
- COSTA, Paula Naranjo da; REIS, Joab Grana & MACHADO, Andrezza Belota Lopes (2013).
Educação de Surdos: Uma discussão Teórica acerca do Trabalho Pedagógico numa Perspectiva Bilingue de Ensino. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina/Paraná/Brasil. ISSN 2175-960X.
- COX, Maria Ines Paglirini. e ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. (2001). Cenas de Sala de Aula. Campinas: Mercado de Letras.
- CROCHÍK, José Leon.(2002). Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G. A.; SILVA, D. J. (Org.). pp 279-297. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CUXAC, Christian. (1993). La Langue des signes: Construction d'un objet scientifique. La parole des Sourds, N°46-47. pp97-123. Retirado de: <http://bsf.spp.asso.fr/index.php?IVI=noticedisplayeid=39478>.
- DIAS JUNIOR, Jurandir. (2010). *Ensino da língua portuguesa para surdos: Contornos de Práticas Bilingues* (Dissertação de Mestrado). Recife: Universidade Católica de Pernambuco.
- DORZIAT, Ana. (2009). A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. 15, 269-288. Marília/SP: *Revista Brasileira de Educação Especial*.
- DORZIAT, Ana. (1999). Concepções de surdez e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos. Tese de Doutorado (mimeo) UFSCAR: São Carlos/SP.
- DORZIAT, Ana. (1999). Bilinguismo e surdez: Para além de uma Visão Linguística e Metodológica. In: Skliar, C.(1999) (org.). *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação.
- ELLIS, Rod. (1997). The study of second language acquisition. Oxford: University Press.
- ELLIS, Rod. (1993). Second Language Acquisition and Language Pedagogy. Multilingual Matters Ltd. Clevedon. Philadelphia. Adelaide.
- EMMOREY, Karen.; BELLUGI, Ursula.; FRIEDERICH, Angela. & HORN, Pietra.(1995). Effects of age of acquisition on grammatical sensitivity: evidence from on line and off line task. 16,1-23. Applied Psycholinguistics.
- ESTANQUEIRO, Paula. (2006). O meio menos restritivo na educação de Surdos. O Gesto e a Palavra. pp191-220. Antologia de textos sobre a surdez.
- FAVORITO, Wilma. & PINHEIRO, Teresa Cristina. (2000). Ensinando Português como segunda. Rio de Janeiro: Revista Arqueiro, v.1(12-15) (Jan/Jun), INES: Instituto Nacional da Educação de Surdos.
- FEDERAÇÃO PORTUGUESA DAS ASSOCIAÇÕES DE SURDOS & ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DO PORTO(2012). Contributo para a reflexão sobre o Decreto-Lei 3/2008. Retirado de: <http://www.parlamento.pt/>. Acesso em agosto/2012.

- FELIPE, Tanya Amara. (1995). *Por uma proposta de educação bilíngue*. In: STROBEL, Karin. *Surdez: Abordagem Geral*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FELIPE, Tanya Amara. (1989). *Bilinguismo e Surdez*. (14) 101-112. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*.
- FÉLIX, Ademilde. (2009). *O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de Português para alunos surdos em uma escola inclusiva*. 48(1)119-131 Jan/Jun. Campinas: Linguística Aplicada.
- FERNANDES, Eulália. (2008). *Surdez e Bilingüismo*. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação.
- FERNANDES, Eulália. (2003). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- FERNANDES, Eulália. (1999). *O som, este ilustre desconhecido*. In: Carlos Skliar (org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. 2 (95-102).Ed. Porto Alegre: Editora Mediação.
- FERNANDES, Eulália. (1995). *Desenvolvimento Linguístico e Cognitivo em Casos de Surdez: Uma Opção de Educação com Bilinguismo*. In: STROBEL, K.L.; DIA, S.M.S. (Orgs.). *Surdez: Abordagem Geral*. FENEIS. pp 55-57. Curitiba: Apta.
- FERNANDES, Sueli. (2006). *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED/SUED/DEE.
- FERNANDES, Sueli. (2004). *Educação Bilíngue para surdos: Trilhando Caminhos para a Prática Pedagógica*. Curitiba: SEED.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. (1993). *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. (1986). *Comparação de aspectos linguísticos da LSBC e do português*. In: Conferência no II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos. Porto Alegre, 27 a 29/11/86.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. (1989). *Necessidade psico-social e cognitiva de um bilingüismo para o surdo*. (pp. 90-99). In *Anais do I congresso brasileiro de lingüística aplicada*.
- FERREIRA, Carla Sofia Marques. (2012). *Língua Portuguesa como segunda língua para crianças surdas: Estratégias Educativas*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- FIORIN, José Luiz. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- FISCHER, Renate & LANE, Harlan. (1993). *Looking back – A reader on the history of Deaf communities and their sign language*. Signum Press. ISBN: 3-927731-32-3.
- FISHMAN, Joshua Aaron, & LOVAS, John. (1970). *Bilingual education in sociolinguistic perspective*. 4(3) 215-222. TEsOL Quarterly. ISSN-00398322.
- FLICK, Uwe. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- FLORY, Elizabete Villiboni. & SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. (2009). *Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações*. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.
- FONSECA, Vitor da. (2002). *Tendências futuras para a educação inclusiva*. 2, 11-32. Revista Inclusão.
- FONSECA, Vitor da. (1980). *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. 1ª edição. Lisboa: Moraes Editores.

- FOUCAULT, Michael. (2001). *Vigiar e punir*. 11 ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- FREITAS, Soraia Napoleão. (2006). A Formação de professores na escola inclusiva: Construindo a Base de Todo o Processo. In: D. RODRIGUES, *Inclusão e educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 162-181). São Paulo: Summus.
- FREIRE, Maria José Duarte. (2013). *Educação bilíngue e bicultural de crianças e jovens surdos* – Língua Gestual Portuguesa como Primeira Língua e Língua Portuguesa como Segunda Língua-Pressupostos Teóricos e Sugestões Práticas. Retirado de: www.porsinal.pt consultado em 20.01.14.
- FREIRE, Sofia, & CÉSAR, Margarida. (2003). *Inclusive ideals/ inclusive practice: How Far is Dream from Reality?* Five Comparative Case Studies. 18 (3), 341-354. European Journal of Special Needs Education. Doi:10.1080/0885625032000120224.
- FREIRE, Sofia, & CÉSAR, Margarida. (2002). *Evolution of the Portuguese education system*. A Deaf Child's Life in a Regular School: Is it possible child's life in a regular school: Is it Possible to Have Hope? 19(2), 76-79. Educational and Child Psychology.
- FREIRE, Alice Maria da Fonseca. (1999). *A aquisição do Português como 2ª língua: Uma Proposta de Currículo para o INES*, In: SKLIAR, C. (1999)(Org.). *Atualidade da Educação Bilingue para surdos*. v.2. Porto Alegre: Mediação Editora.
- FREIRE, Alice Maria da Fonseca. (1998). *Aquisição de Português como segunda língua: Uma Proposta de Currículo*. n.9, p. 46-52. Revista Espaço, Rio de Janeiro.
- FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. New York: Herder & Herder, 1970 (Manuscrito em Português de 1968).
- FRIAS, Elzabel Maria Alberton. (2010). *Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais: Contribuições ao Professor do Ensino Regular*. Retirado de: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf> acesso em: 23/11/2013. Material Didático-Pedagógico apresentado ao Programa do Desenvolvimento Educacional-PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.
- FULLAN, Michael. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- GADOTTI, Moacir. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- GARDOU, Charles (Coord.) (2003). *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Ramonville Saint-Agne: Editions Éres.
- GESUELI, Zilda Maria. (2006). *Lingua(gem) e identidade: A Surdez em Questão*. 27 (94) 277-292. Campinas: Educação & Sociedade. Retirado de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- GIORDANI, Liliane. (2004). *Letramentos na educação de surdos*. In: LODI, A.C. et al. (Org.). *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. Porto Alegre: Mediação.
- GÓES, Maria Cecilia Rafael de. & LOPES, Paula. (2004). *A linguagem do brincar repercussões do*

- “faz-de-conta” para o processo de letramento.* In: LODI, A.C. et al. (Org.). *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. Porto Alegre: Mediação.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. (2000). *Com que as crianças surdas dialogam em sinais*. Surdez, Processos Educativos e Subjetividade. 29-49. São Paulo: Lovise.
- GOLDFELD, Márcia. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus.
- GOLDFELD, Márcia. (2002). *A Criança Surda*. São Paulo: Plexus Editora.
- GONÇALVES, Humberto Bueno. & VIDAL FESTA, Priscila Soares.(2013). *Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos*. Ensaios Pedagógicos: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. ISSN 2175-1773.
- GOMES, Maria do Céu. (2012). *A educação Bilingue de alunos surdos*. Da Legislação às Práticas. pp.151-160.Revista Científica, Número temático – Português: Investigação e Ensino.
- GOMES, Maria do Céu. (2011). *A reconfiguração Política da Educação de Surdos*. Revista: CIDTFF – Indagatio Didactica. V,3, n 1 (número especial). Universidade de Aveiro.
- GOMES, Maria do Céu. (2009). O ensino da Língua Portuguesa num contexto de educação bilingue dos alunos surdos.Diversidades, 25, 10-17. Madeira: Secretaria Regional de Educação e Cultura-Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação. Retirado de: www.porsinal.pt consultado em 20.01.14.
- GOMES, Maria do Céu. (2010).Avaliação do Desempenho Docente – Objectivos e Controvérsias. Dissertação de Mestrado/Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Mestrado em Ciências da Educação)..
- GOMES, Maria do Céu, CABRAL, Eduardo, & COELHO, Orquídea. (2006). *Diferentes somos todos*. A Educação dos Surdos como Mediação Cultural. In: BIZARRO, Rosa. *Como abordar a escola e a diversidade cultural*. (pp. 46-58). Porto: Areal Editores.
- GUARINELLO, Ana. Cristina. (2006). *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus.
- GUARINELLO, Ana Cristina. (2007). *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus.
- GUARINELLO, Ana Cristina.(2013); VALENTIN, Silvana Mendonça.; BACKES, Daline & LUSTOSA, Sandra Silva. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS sob uma perspectiva bilingue. 9(18)229-238. Revista Trama.
- GINÉ, Climent. (1988). La Educación Especial. 161,64-66. Cuadernos de Pedagogia.ISSN: 0210-0630.
- GROSJEAN, Françoise. O Direito da Criança Surda de Crescer Bilingue. Universidade de Neuchâtel:Suíça.Retiradode:<http://www.francoisgrosjean.ch/portuguese_portugais.pdf>. consultado em 20.01.14.
- GROSJEAN, Françoise. (1996). Living with two languages and two cultures. In I. Parasnis

- (Ed.), *Cultural and Language Diversity: Reflections on the Deaf Experience* (pp.20-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- HALL, Stuart. (2000). *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP& A.
- HALL, Stuart. *The work of representation*. (1997). In: Hall, S. (org.). *Representation; Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- HAMZE, Amélia. (2004). *O Professor e o Mundo Contemporâneo*. Retirado de: <http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/professor-mundo.htm>>. Acesso em Agosto/2014.
- HARMERS, Josiane. e BLANC, Michel. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERDEIRO, Rosalinda & SILVA, Ana Maria (2014). *Qualidade e Trabalho Docente: As Experiências e Oportunidades de Aprendizagem dos Professores*. v.35,n.126,pp.237-254. Campinas: Revista Educação e Sociedade. Retirado de: www.cedes.unicamp.br acesso em:agosto/2014.
- HOLANDA, Fernando Aurélio Buarque de. (1990). *Dicionário Aurélio Eletrônico—Século XXI*.
- INTERNACIONAL STEP BY STEP ASSOCIATION (2010). *Competent Educators of the 21 st Century: Principles of Quality Pedagogy*.
- JESUS, Saul Neves de., & MARTIN, Maria Helena. (2008). *Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.Retirado de: <http://www.cascavel.cpd.ufsm.br>. Doi:10.5902/1984686x5180.
- KARNOPP, Lodenir; & KLEIN, Madalena. (2007). *Narrativas sobre o fazer docente em práticas de letramento com alunos surdos*. In: Anais da 29 Reunião Anual da ANPED,Retiradode:www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2512--Int.pdf, acesso em: 26/09/2014.
- KARNOPP, Lodenir. (2004). *O poder da escrita e a escrita do poder*. In: LODI, A.C. et al. (Org.). *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. Porto Alegre: Mediação.
- KARNOPP, Lodenir. (2004a). *Língua de sinais na educação dos surdos*. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). *A invenção da surdez: Cultura, Alteridade e Diferença no Campo da Educação*. pp103-113.Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- KLEIN, Madalena. (2004). *Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho*. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). *A invenção da surdez: Cultura, Alteridade e Diferença no Campo da Educação*. pp83-99.Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- KEMP, Kênia. (2001). *Identidade Cultural. Antropos e Psiquê: O Outro e sua Subjetividade*,4.
- KOZLOWSKI, Lorena (2000). *A educação Bilingüe para Surdos*. In: *Surdez: Desafios para o Próximo Milênio*. SEE/ INES. Rio de Janeiro: INES.
- KRASHEN, Stephen. (1995). *Comprehensible output System*, 26 (2), 175-182.
- KRASHEN, Stephen. (1985). *Principles and practice in second language acquisition*

Language Teaching Methodology Series . Phoenix ELT: University Southern Califórnia.

KRASHEN, Stephen. (1984). *WRITING: Research, Theory and Applications Language Teaching Methodology Series*. Oxford: Pergamon Press Ltda.

LACERDA, Lúcia de Fátima. (2013). *Estratégias para o Ensino da Língua Portuguesa como L2*. Comunicação apresentada na designação do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos. INES, Rio de Janeiro, Brasil.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (2007). *O que dizem/sentem alunos participantes de uma Experiência de inclusão escolar com aluno surdo*. pp257-280. Campinas: *Revista Brasileira de Educação Especial (online)*.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. & LODI, Ana Cláudia. (2006). *Uma experiência de inclusão escolar de alunos surdos no ensino infantil e fundamental*. X Seminário Capixaba de Educação Especial UFES, Vitória. Anais do X Seminário Capixaba de Educação Especial. UFES. Vitória: UFES, v.1.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LUCCAS, Renata Françoso. & CARVALHO, Nelma Cristina. (2005). *O ensino da Língua Portuguesa para os surdos em uma abordagem bilíngue*. In: VIII Congresso LatinoAmericano de Educación Bilingue para Sordos, Havana – Cuba. Anais do VIII Congresso LatinoAmericano de Educación Bilingue para Sordos/CD Rom. 1,1-10. Havana: Universidad de Havana.

LACERDA, Cristina Broglia. Feitosa de. (2004). *O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: Focalizando as Primeiras Produções em Sinais*. 9(2), 65-72. São Paulo: Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa).

LACERDA, Cristina Broglia. Feitosa de. (2002). *O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental:Refletindo sobre Limites e Possibilidades*. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro.; HARRISON, Kathryn; CAMPOS, Sandra Regina Leite. de; TESKE, Otamar. (Orgs.) (2002). pp122-129.Porto Alegre: Mediação.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (2000). *A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes:Focalizando a Organização do Trabalho Pedagógico*. In Anais da XIV Reunião Anual da ANPED. Retirado de: <[http:// www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (2000). *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com Sujeitos Surdos*. ano XX, (50).Campinas: Cadernos Cedes.

LANE, Harlan. (1992). *A máscara da benevolência: a Comunidade Surda Amoradaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.

LEAL, Christina Lourenço. (2013). *A escrita em diferentes contextos/ A produção escrita de alunos surdos em L2: Considerações acerca de um Projeto de Sequência Didática*. In: Anais do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos. pp194-198. Brasil: INES.

LEAL, Suzana Mira. (2009). *Ser Professor...De Português: Especificidades da Formação dos*

Professores de Língua Materna. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho. ISBN-978-972-8746-71-1.

- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. (2006). *Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma Professora surda para o Ensino de Língua escrita*. v.24, n. especial, pp.139-152. Florianópolis: Revista Perspectiva. Retirado de: <www.perspectiva.ufsc.br> acesso em Janeiro/2013.
- LEITE DA SILVA SOUZA, Mayane. (2014). *O processo didático educativo: Uma Análise Reflexiva sobre o Processo de Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Revista da Educação. Retirado de: <<http://educador.brasile escola.com/trabalho-docente>>.
- LIBÂNEO, José Carlos. (1994). Didática. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Maria do Socorro Correia. (2004). *Surdez, Bilinguismo e Inclusão: Entre o Dito, o Pretendido e o Feito*. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp.Campinas/São Paulo/Brasil.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro. (2006). *Reading in a second language: Language Practices that Constitute the Subjectivity(ies) of a group of Adult Deaf*. 26(69),185-204. Campinas: Cadernos CEDES.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro.; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco.; CAMPOS, Sandra Regina Leite.(Org.). (2004). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro.; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite. (2002). *Letramento e surdez: Um Olhar sobre as Particularidades dentro do Contexto Educacional*. In: LODI, A.C. et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação.
- LOPES, Maura Corcini. (2007). *Inclusão Escolar currículo, diferença e identidade*. In: LOPES, Maura Corcini & DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). *EXCLUSÃO nas tramas da escola*. pp11-33.Canoas: Editora da ULBRA.
- LOPES, Maria Celeste da Silva Leal. (1997) “de Souza”. *A Educação Especial em Portugal*. Braga, Edições APPCDM.
- LOREMAN, Tim, FORLIN, Chris. & SHARMA, Umesh. (2007). An international comparison of pre service teacher attitudes towards inclusive education. In: Loreman, T. (Ed.). *Seven Pillars of Support for inclusive Education. Moving from “Why?” to “How?”* 3(2). [Em linha]. Retirado de <<http://www.wholeschooling.net>>. [Consultado em 06/09/2014].
- MACEDO, Roberto Sidnei. (2000). *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA.
- MACKEY, William Francis. (2000).The Description of Bilingualism. In: Li Wei. *The Bilingualism Reader*. London; New York: Routledge.
- MACNAMARA, John Theodore. (1967). *How can one measure the extent of a person's bilingual*

proficiency? pp251-265.

- MAGALHÃES, Antonio & STOER, Stephen. (2003). *A escola para Todos e a excelência acadêmica*. São Paulo: Cortez Editora.
- MAGALHÃES, Antonio & STOER, Stephen. (2001). "Incomensurabilidade da Diferença e o Anti-Etnocentrismo", In: David Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 35-48.
- MANGUANA, Maria Luisa. (2013). Abordagens de Ensino de Língua Portuguesa para surdos/Modelos Educativos para surdos. In: Anais do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos. pp114-119. Brasil: INES.
- MARTINS, Maria da Esperança de Oliveira & SÁ, Cristina Manuela. (2008). Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar* 13.235-246.
- MARTINS DA SILVA, Lidia. (2009). *Educação inclusiva e Formação dos Professores*. Especialização (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Cuiabá-Mato Grosso).
- MARCELINO, Marcello. (2009). Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 1-22. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x
- MATURANA, Humberto Romesín. (1987). *Árvore do Conhecimento*: Reflexões sobre o amor. São Paulo: Palas Athena.
- MATEUS, Maria Helena Mira. (2008). *Difusão da Língua Portuguesa no Mundo*. FLUL/ILTEC. Conferência realizada no dia 01/09/2008.
- MEAD, Margaret. (1968). *Le Fossé des générations*. Tradução do Inglês. Paris: Denöe/Conther.
- MEGALE, Antonieta Heyden (2005). Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. 3(5).ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- MELRO, Joaquim & CÉSAR, Margarida. (2002). Escola para todos: Que caminhos? Que trajetos? In M, J.A.Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Eds), *O Particular e o Global no virar do Milênio: Cruzar saberes em Educação*. Actas do V Congresso da SPCE (PP. 175-187). Porto: Edições Colibri e SPCE.
- Ministério da Educação ME/DGIDC (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos - Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Fonte: <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial>.
- Ministério da Educação ME/DGIDC (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa/LGP*. Fonte: <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial>.
- MENDELSON, Elliot. (1997). *Introduction to Mathematical logic*. CRC press.
- MELERO, Miguel. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga, Ediciones Algibe.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (1999). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6ªed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.
- MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. (2004). *Second Language learning theories*.

2nd.ed.London: Arnold.

- MOURA, Daniele Barboza. (2013). O SMS como suporte didático para o ensino de português (L2) para surdos: Possibilidades em Contexto Bilingue. Cadernos do CNLF, XVII (4) 370-381.Rio de Janeiro: CiFEFiL.
- MONEREO FONT, Carles. (2007). Saquen el libro de texto. Resistência, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. Revista Educación. (352) 583-597.
- MINKE, Kathleen.; BEAR, George.; DEEMER, Sandra.; GRIFFIN, Shaunna. (1996). Teachers` *Experiences with Inclusive Classrooms*: Implication for Special Education Reform. Journal of Special Education. 30(2)152-185.
- MONTEIRO, Mónica. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado Universidade do Minho, I.E.P.
- MORGADO, José. (2003), Qualidade, Inclusão e Diferenciação. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- MORGADO, Marta. (2013). *Materiais Bilingues*. Comunicação apresentada na designação do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos. INES, Rio de Janeiro, Brasil.
- MOROZ, Melania. & GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. (2006). *O processo de pesquisa*: Iniciação. Brasília: Líber Livro Editora.
- NIZA, Sérgio. (2012). Escritos sobre educação, Lisboa: Tinta-da-China.
- NIZA, Sérgio. (2011). A produção da linguagem escrita como uma actividade intrínseca à comunicação e à aprendizagem. In: Escrita, Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico, versão final – Janeiro de 2011. Retirado de:<<http://www.dgdic.min-edu.pt/ensinobasico/>.
- NIZA, Sérgio. (1991). A Língua Gestual na Educação dos Surdos, Gestuário - Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Secretariado Nacional da Reabilitação.
- NOGUEIRA, Júlio. (1989). O ensino da Língua Materna – tópicos para reflexão. Palavras 8,5-13.
- NÓVOA, António. (2001). O espaço público da Educação: Imagem, narrativas e dilemas. In. Espaços da Educação, Tempos de formação. pp237-263.Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- NÓVOA, António. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. pp 15-34. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, António. (Org.). (1992). Os professores e a sua formação. pp35-50.Lisboa: Dom Quixote.
- OXFORD, Dicionário Escolar. (2000). Para estudantes Brasileiros de Inglês.
- OLIVEIRA, Luciana Aparecida. (2001). A escrita do surdo: Relação Texto e Concepção. Reuniao Anual da ANPED, 24.
- Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna – Retirado de: <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>; Acesso em Novembro/2012.
- PACCINI, Viviane Lameu Ribeiro. (2007). *Caminhos para uma prática inclusiva de leitura e*

- escrita na escola*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://www.marilia.unesp.br>
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. (2009). Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula?. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro. & LACERDA, C.B.F de (Org.). (2009). *Uma escola, duas línguas: Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas Etapas Iniciais de Escolarização*. Porto Alegre: Mediação.
- PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de.(1997). *Metodologia da pesquisa: Abordagem Teórica Prática*. 2ª ed. São Paulo: Papirus.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. (2014). Como o sujeito vê a aquisição de segunda Língua. *Linguagem e Ensino*. 9 (1) 77-127. ISSN:1415-1928.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira.(2008). Linguagem e aquisição de segunda língua na Perspectiva dos sistemas complexos.Revista D.E.L.T.A. 24 (especial)441-468.ISSN:1678-460X.
- PARLAMENTO EUROPEU/ European Parliament (1988). Resolution on sign languages for deaf people, as adopted by the European Parliament in Plenary Session on 17 June 1988 (Doc A2-302/87).
- PARLAMENTO EUROPEU/ European Parliament (1998). Resolution on sign languages. DO n° C 187, July 18 th.
- PARLAMENTO EUROPEU/ European Parliament (2001). Parliament Assembly Recommendation 1492 (2001) of the Parliamentary Assembly on Rights of National Minorities.
- PEIXOTO, Renata Castelo. (2006). *A interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na psicogênese da escrita na criança surda*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- PEREIRA, Luísa Alvares; GRAÇA, Luciana & CARNIN, Anderson. (2008). Modelos de Formação para o ensino da escrita em Portugal e Brasil. Projeto de investigação PROTEXTOS. Universidade de Aveiro/Portugal.
- PEREIRA, Maria Cristina. (2013). *Abordagens de Ensino de Língua Portuguesa para surdos/Concepção de Língua e Abordagens de Ensino da Língua Portuguesa para Surdos*. Comunicação apresentada na designação do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos. INES, Rio de Janeiro, Brasil.
- PERLIN, Gladis. (2002). Comentários sobre os estudos surdos. [s.l.] Não publicado.
- PERLIN, Gladis.(2000). Identidade surda e currículo. In . LACERDA, Cristina B. Feitosa de. & Góes, M. C. R. de (org.). *Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise.
- PERRENOUD, Philippe. (2001). *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- PERRENOUD, Philippe. (2000). Dez novas competências para ensinar/Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos.-Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe. (1997). *Pédagogie Différenciée: dès intentions à l' Action*. Paris: ESF.

- PINHEIRO, Odete de Godoy. (2000). Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M.J. (Org.). (2000). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano- aproximações teóricas e metodológicas. 7,183-214. São Paulo: Cortez.
- PINTASSILGO, Joaquim; MOGARRO, Maria João; HENRIQUES, Raquel Pereira (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa, Edições Colibri. Retirado de: <http://www.ie.ulisboa.pt>.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Disponível em: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=109&doc=156&mid=115>>. Acesso em: 15 de set. de 2010.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Disponível em: <http://www.eb23-abreufreire.com/ApoiosNet/leis/Decreto%20Lei%20319-91.pdf>>. Acesso em: 8 de jan. de 2011.
- PORTUGAL. Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Ministério da Educação. Educação Especial. Lisboa: janeiro de 2010. Fonte: <http://www.dre.pt/>.
- PORTUGAL. Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República, I Série A, Nº 18, 18 de jan. de 2001.
- PORTUGAL. Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de Julho. http://www.pcd.pt/biblioteca/docs.php?id=110&id_doc=115&id_cat=9>. Acessado em 03 de Agosto de 2010.
- PORTUGAL. Despacho Normativo nº 7520/98. Diário da República. 2ª série, número 104, de 6 de Maio.
- PORTUGAL. Lei nº 21/2008, de 12 de Maio. Diário da República nº91-1ª série. Assembléia da República.
- POPKEWITZ, Tomas. (1995). Profissionalização e formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. pp. 35-50. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PORTER, Gordon. (1994). Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. (Salamanca).
- POWER, Des; & LEIGH, Gregory. (2000). Principles and practices of literacy development for deaf learners: a historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 3-8.
- QUADROS, Ronice Muller. & SCHMIEDT, Magali. (2006). Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP.
- QUADROS, Ronice Muller. (2006). Políticas Linguísticas e Educação de surdos em Santa Catarina: espaços de negociações. 26(69),pp141-161. Campinas: Caderno Cedes.
- QUADROS, Ronice Muller. (2004). Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Mendes, E.G.; Almeida, M.A.; Williams, L.C. de A. (Org.). *Temas de Educação especial IV*. pp55-61. São Carlos: EdFSCar.
- QUADROS, Ronice Muller. (1999). Diversidade e unidade nas línguas de sinais: LIBRAS e

- ASL. In: Carlos Skliar (org.). *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos*. 2(195-207).Ed. Porto Alegre: Editora Mediação.
- QUADROS, Ronice Muller. (1997). *Educação de surdos: A aquisição da Linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- QUADROS, Ronice Muller. (1997). *A aquisição de L1 e L2: O Contexto da Pessoa Surda*. In: Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilingue para Surdos. pp80-85.RJ: Anais.../INES.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*, 5ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, Clélia Regina. (2013). *Materiais Bilingues – Livro Didático Digital LIBRAS/Português. Comunicação apresentada na designação do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos*. INES, Rio de Janeiro, Brasil.
- RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia; MASUTTI, M.L. (orgs). (2009). *A educação de surdos em uma perspectiva bilingue: Uma experiencia de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas*. Florianópolis: Ed da UFSC.
- RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne Rossi. (2012). *A pedagogia da diferença para o surdo*. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, A.D.B; FERNANDES, Eulalia.(orgs). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.- Porto Alegre: Mediação*.
- REIS, Maria João. (2002). *Alunos surdos severos e surdos profundos: Compreensão da Leitura no final do 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DEB.
- REBELO, Susana. (2013). *Abordagens de Ensino de Português L2 para Surdos*. Fonte: www.porsinal.pt acesso em: agosto/2014.
- REBELO, Susana. (2013). *A escrita em diferentes Contextos*. Comunicação apresentada na designação do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos. INES, Rio de Janeiro:Brasil.
- RODRIGUES, Carlos Henrique, & da SILVA, Giseli Mara. (2008). *POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS: SALA, ESCOLA OU EDUCAÇÃO BILÍNGÜE?. V Seminário Sociedade Inclusiva*.ISSN:1676-2592.
- RODRIGUES, David, & NOGUEIRA, Jorge. (2011). *Special and inclusive education in Portugal: facts and options*. Revista Brasileira Educação Especial. 17(1), 3-20.
- RODRIGUES, David; NOGUEIRA, Jorge. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação inclusiva/ David Rodrigues (org.)*. – São Paulo: Summus.
- RODRIGUES, Ednalva Gutierrez.; GONTIJO, Claudia Maria Mendes & PINHEIRO, Angela Maria Vieira (2013). *A apropriação da Linguagem Escrita pelas Crianças Surdas*. Comunicação apresentada na designação do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos. INES, Rio de Janeiro, Brasil.
- ROSA, Andréa da Silva & CRUZ, Cristiano Cordeiro. (2001). Internet: *Fator de Inclusão da Pessoa Surda*. Revista Online da Biblioteca Joel Martins. Campinas, 2(3),38-

54. Retirado de: http://libdigi.unicamp.br/document/?view=1_219 Acesso em 20 de novembro de 2015.
- SÁ, Cristina Manuela (2006). Novas tendências na formação de professores de Língua Portuguesa. In Til, 1,29-31.
- SACKS, Oliver. (1998). Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. RJ: Imago.
- SANTANA, Ana Paula. (2007). Surdez e Linguagem. Grupo Ed.Summus.
- SANTOS, Mônica Pereira dos (2003). A Formação de Professores no Contexto da Inclusão. Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. 63-70.
- SANCHES, Isabel. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção e educação inclusiva. (5),127-142. Revista Lusófona de Educação.
- SÁNCHEZ, Carlos. (1999). La lingua escrita: ese objeto de la pedagogia. In SKLIAR, C. (org.). (1999). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interface entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2v.
- SÁNCHEZ, Carlos. (1993). A educação dos Alunos Surdos em um modelo bilingue. Mérid, Venezuela: Lakonia.
- SÁNCHEZ, Carlos. (1991). La educación de los sordos em um modelo bilíngüe. Mérida: Ickonia.
- SCHÖN, Donald. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os *professores e sua formação*. pp.77-91.Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Secretariado Nacional de Reabilitação (1983). Sistema de Educação Especial em Portugal. Relatório Nacional sobre a 1ª fase do projeto OCDE/CERI. A Educação dos Jovens Deficientes e sua Transição para a vida activa. Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros-Secretariado Nacional de Reabilitação.
- SELINKER, Larry. (1994). Rediscovering interlanguage Applied Linguistics and language, 10.
- SELINKER, Larry. (1978). Two perspectives on fossilization in interlanguage learning, 3(2),143-191.
- SELINKER, Larry. (1972). Interlanguage: IRAL: International Review of Applied Linguistics, 10. (1-4), 209-232.
- SILVA, Maria Odete Emygdio da. (2008). Inclusão e formação docente. EcoS-Revista Científica, 10(2), 479-498.
- SILVA, Maria Odete Emygdio da. (2009). Da exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. Revista Lusófona de Educação. 13,135-153.
- SILVA, Maria Odete Emygdio da. (2002). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. Inclusão, 2,33- 48.
- SILVA, Erica Regina Araújo. (2011). Língua de sinais e Português escrito: Possíveis influências da primeira no aprendizado do segundo. Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE. Ano5, nº5.Dez.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (2009). Identidade e diferença: *a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

- SILVEIRA, Flávia. Abdon Tavares Costa & CAVALCANTI, Wanilda Maria. (2007). Narrativas de professores de ensino superior sobre o uso da língua portuguesa escrita por surdos.
- SIM-SIM, Inês. (2012). Desenvolvimento profissional no ensino da língua: contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Lisboa: Colibri.
- SIM-SIM, Inês. (2005). A criança Surda: contributos para a sua educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, Inês. (2001). A formação para o ensino da leitura. In SIM-SIM, I (org.). A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico, Cadernos de Formação de Professores, nº 2,51-64. Porto editora.
- SIM-SIM, Inês. (1987). A educação especial nos cursos de formação inicial. Margem, 49/50/51, 5-7.
- SHULMAN, Lee. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of a new reform". Harvard Educational Review. 57(1). Cambridge, Harvard Graduate School of Education.
- SHULMAN, Lee. (1986). "Those who understand: knowledge growth in teaching". Educational Researcher. Washington DC, AERA.17(1).
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. (1988). Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática das segundas línguas. In.: BOHN, H; VANDRESEN, P. Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. UFSC.
- SKLIAR, Carlos. & LUNARDI, Márcia Lise. (2000). Estudios sordos y estudios culturales en educación: un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el curriculum escolar. El Bilinguismo de Los Sordos, Bogotá (Colômbia),1(4),07-14.
- SKLIAR, Carlos. (2001). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Mediação.
- SKLIAR, Carlos. (org.). (1999). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre:Ed. Mediação,2v.
- SKLIAR, Carlos. (1998). A surdez: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.
- SKLIAR, Carlos. (1997). Sobre o currículo na educação de surdos. n.8, 38-43.Rio de Janeiro: Revista Espaço.
- SOARES, Magda. (2001). LETRAMENTO: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: 2ª ed., 3ª Reimpressão. Autêntica.
- SOUZA, Regina Maria de.(2007). *O Professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: Ponto de Partida para se Repensar a Relação Ensino, Sujeito e Linguagem*. 8,154-170. Campinas: ETD:Educação Temática Digital. ISSN:1676-2592.
- STROBEL, Karin Lilian. (2006). A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas.7(2), 245-254. ETD –Educação Temática Digital.
- SVARTHOLM, Kristina. (1999). Bilinguismo dos Surdos. In: SKLIAR, C.(1999). (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Ed.Mediação.
- SVARTHOLM, Kristina. (1998). Aquisição de segunda língua por surdos. Rio de

Janeiro:Revista Espaço.

TARDIF, Maurice. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

TARDIF, Maurice. (1991). Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação 4.

TIBA, Içami. (2011). *Pais e educadores de alta performance*. São Paulo: Integrare Editora.

TOFFOLO, Andrea Chagas Rocha.; BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida.; PINHEIRO, Angela Maria Vieira.(2013). Português como Segunda Língua: Em busca da Caracterização das Estratégias de Leitura Utilizadas por Indivíduos Surdos. In: Anais do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Brasil: INES.

UNESCO (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Lisboa: UNESCO.

UNESCO (2001) The Open File on Inclusive Education. Paris: UNESCO

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.

UNIÃO EUROPÉIA DE SURDOS/Council of Europe Parliamentary Assembly (2001) Recommendation 1492 on the rights of national minorities. Strasbourg: Council of Europe.

VASCONCELOS, Cristina Raquel Melo (2012). Formação de professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel. Porto: Mestrado em Ciências da Educação/ Educação Especial. Universidade Fernando Pessoa.

VAZ, Henrique. (2013). As escolas de referência para surdos: Quando a língua se configura como meio tradutor, discute-se Cidadania. In: COELHO, Orquídea & KLEIN, Madalena (2013). Cartografias da Surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia. pp217-228.Porto: Livpsic.

VAZ, João. (2005). As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CAETANO, Ana Paula; FLORES, Maria Assunção. (2005). Contextos e Processos de Mudança dos Professores: Uma proposta de Modelo. v, 26, n.90, p.173-188, Jan/Abr. Campinas: Revista Educação e Sociedade, Retirado de: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: agosto/2014.

VIANNA, Gláucia dos Santos. (2010). *Aspectos de coesão textual na escrita de surdos: a formação de cadeias tópicas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Rio de Janeiro, Brasil.

VILHALVA, Shirley. (2013). *E como a Escola entra na Língua*. Comunicação apresentada na designação do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos. INES, Rio de Janeiro, Brasil.

VILARINHO, Sabrina. (2014).Atividades diversificadas para o Ensino da Língua Portuguesa.

- RevistadaEducação.Retiradode:
<<http://www.apoioescolasurdez.no.comunidades.net>.
- VYGOTSKY, Leontiev. (1994). *Formação social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, Leontiev. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4.ed. São Paulo: Ícone.
- VYGOTSKY, Leontiev. (1983). *Fundamentos da Defectologia*. Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, Leontiev. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Ed. Harvard.
- WARNOCK, Helen Mary. (1978). *Special Education Needs Report of the Committee of Inquiry Into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office. Retirado de: <http://www.specialeducationalneeds.co.uk>.
- WEI, Li. (2000). *Dimensions of Bilingualism*. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London; New York : Routledge.
- WINKE, Paula. (2005). Promoting motivation in the foreign language classroom. *Clear News 9* (2) 1-6. Retirado de: <http://clear.msu.edu/clear/newsletter/files/fall2005.pdf>. Acesso em 01-02-15.
- WINKELER, Maria Silvia Bacila.; OLIVEIRA, Maria Angela Calderari. (2003). *Educação Inclusiva: desafios para o cotidiano escolar*. 32(128), 70-80. Revista Educação AEC. Brasília, DF: AEC. ISSN 0104 -0537 (BR- REVCP) 88741.
- WORLD FEDERATION OF THE DEAF (1995). UN Secretary-General's Boutros Ghali message to the XII WFD Congress. XII Congress of the WFD. Vienna, Austria.
- WORLD FEDERATION OF THE DEAF (1995). Resolution of the XII Congress of the WFD with the theme "Towards Human Rights", held in Vienna, Austria.
- WORLD FEDERATION OF THE DEAF (1991). WFD calls for recognition of sign languages. XI Congress of the WFD, held in Tokyo, Japan in 1991.
- XAVIER, Kátia. (2014). *Criatividade no ensino e o exercício da inclusão: valorizando a singularidade do processo de aprendizagem*. (Tese de Doutorado).Retirado de:http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_katia_regina_xavier_da_silva.pdf.
- ZEICHNER, Kenneth. (1995). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. pp. 115-138.Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ZEICHNER, Kenneth. (1993). *A formação reflexiva de professores*. Ideias e Práticas. Lisboa: Educa.

7. APÊNDICES

Guia de Inquérito de entrevista aplicada aos Professores de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Alunos Surdos (DOCUMENTO A)

Termo de Consentimento Informado (DOCUMENTO B)

Guia de Inquérito de entrevista aplicada aos Professores de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Alunos Surdos (DOCUMENTO A)

GUIÃO DE INQUÉRITO DE ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO 2ª LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS

Caracterização do Entrevistado

Nome:

Professor de Língua Portuguesa

Formação:

Nome da EREBAS:

Ciclo que leciona:

Ano que leciona:

Quantos alunos surdos por sala de aula:

Habilitação em LGP:

- 1) Qual a sua experiência como docente? Quais os níveis de escolaridade em que já lecionou?
- 2) Quantos anos têm de profissão?
- 3) Qual sua experiência como professor de LP em EREBAS?
- 4) O que significa a Proposta Educacional Bilíngue para alunos surdos? E qual conhecimento tem a respeito?
- 5) O que o motivou ou ainda motiva trabalhar na Proposta Educacional Bilíngue que a EREBAS programou?
- 6) Como começou a trabalhar com alunos surdos e os motivos pelos quais fez esta opção?
- 7) Enquanto professor de LP para alunos surdos considera que a sua formação apresenta algumas lacunas? Quais?
- 8) Tem conhecimento do PL2? O que acha do programa?
- 9) Participou em alguma ação de formação ou sessão de preparação para a utilização do PL2? Que avaliação faz desta ação?
- 10) Como leciona o conteúdo programático de Língua Portuguesa para alunos surdos?

- 11) Qual o seu nível de conhecimento e fluência da LGP?
- 12) Qual programa de LP utiliza no ensino/aprendizagem da LP para alunos surdos?
- 13) Como decorre a utilização do programa em relação ao ensino de LP como L2 às EREBAS? Considera-o adequado ao seu trabalho?
- 14) Que apreciação faz da sua participação na aplicação do PL2 nas EREBAS? Quais são os elementos do programa que mais o estimulam?
- 15) Como os alunos surdos são atendidos na disciplina de Português como L2? E como eles deveriam ser?
- 16) Quais as estratégias pedagógicas utilizadas para ensinar a LP como L2?
- 17) Quais as estratégias específicas de ensino/aprendizagem da LP desenvolvem para os alunos surdos?
- 18) Quais as estratégias utilizadas para desenvolver o potencial linguístico do aluno surdo?
- 19) Encontra dificuldades para trabalhar com alunos surdos? Quais?
- 20) Há resultados obtidos? Comente.

Termo de Consentimento Informado (DOCUMENTO B)
Termo de Consentimento Informado para ENTREVISTA com os
Professores de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Eu, _____, consinto formalmente em participar de uma entrevista pela aluna pesquisadora de Doutorado em Ciências da Educação da FPCEUP, **Karla Patrícia Ramos da Costa**, pertencente ao Projeto de Pesquisa, coordenado pela a Professora Dra. Orquídea Coelho, regularmente matriculada no curso de Doutorado em Ciências da Educação da FPCEUP. Estou ciente de que as informações coletadas nesta entrevista serão utilizadas unicamente para aprofundamento de conhecimento a respeito das Estratégias Pedagógicas Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto educativo bilíngue para alunos surdos em Portugal, sendo divulgada como forma de contribuição na construção do **Trabalho de Tese de Doutorado**.

Declaro haver recebido uma explicação clara e completa sobre a presente investigação que visa conhecer o ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua na Educação dos alunos surdos em Portugal, mais especificamente nas Cidades do Porto e de Braga e que me submeto de livre e espontânea vontade, e reconheço que:

- a) A entrevista consiste em uma conversa sobre as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto educacional bilíngue para alunos surdos em Portugal. A entrevista será feita em local de comum acordo e será gravada para posterior transcrição e análise.
- b) A entrevista não representa risco à minha saúde/dano moral e ético ou de minha família, nem de qualquer desconforto ou dano.
- c) As informações coletadas serão utilizadas em pesquisa e será garantida a confidencialidade e o sigilo referente à minha identidade.
- d) Minha participação será voluntária. Concordando ou recusando em participar, não obterei vantagens e não serei prejudicado. Não serei obrigada a responder todas as

perguntas, podendo interromper ou cancelar a entrevista a qualquer momento. Não haverá ônus financeiro para qualquer uma das partes.

Data: _____

Assinatura do (a) entrevistado (a): _____

Assinatura da pesquisadora-entrevistadora: _____

8. ANEXOS

Leis

Despacho Normativo 7520/98 (Documento A)

Decreto-Lei nº 3 de 2008 (Documento B)

Decreto-Lei 319/91 (Documento C)

Decreto-Lei 115 A/98 (Documento D)

Lei 21/2008 de 12 de Maio de 2008 (Documento E)

Entrevistas

Entrevista com a Professora de LP (P1) (Documento F)

**Entrevista exploratória com a Professora recém-aposentada (PE)
(Documento G)**

**Programa de Língua Portuguesa (LP) como segunda Língua (L2)
para alunos surdos**

Despacho Normativo 7520/98 (Documento A)

Despacho normativo n.º 7520/98 (2.ª série) dos Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação

Construir uma escola democrática e de qualidade, capaz de garantir a todos o direito à educação e uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, implica necessariamente que o sistema educativo consagre os mecanismos de resposta à heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar da nossa sociedade. A educação das crianças e dos jovens deverá, assim, ser realizada num ambiente que possibilite o seu máximo de desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. Torna-se, por isso, fundamental que o acesso à informação seja feito através de processos que possibilitem uma comunicação directa e sem restrições. No caso das crianças e dos jovens surdos, estes processos encontram-se muitas vezes limitados pela natural dificuldade no uso da linguagem oral e pela falta de condições que possibilitem o uso da língua gestual de forma eficiente. A crescente evidência da importância das comunidades linguísticas de referência no processo de desenvolvimento de qualquer língua, incluindo a gestual, pressupõe que as condições necessárias à educação de crianças e jovens surdos sejam organizadas com particular atenção. Neste sentido, várias têm sido as orientações emanadas por diversas organizações internacionais, nomeadamente:

O Parlamento Europeu (1988), através do documento A2-302/87, faz um apelo aos governos dos Estados membros para que sejam reconhecidas as línguas gestuais e para que a língua gestual de cada país passe a fazer parte integrante da educação dos surdos; A Resolução n.º 48/96 das Nações Unidas, de Março de 1994, Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, aponta para as necessidades de se prever a utilização de língua gestual na educação dos surdos e de se garantir a presença de intérpretes como mediadores da comunicação, mencionando, explicitamente, que dadas as suas especificidades, as crianças surdas constituem um caso especial no que diz respeito à integração no ensino regular; A Declaração de Salamanca de 1994 sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades Educativas Especiais enfatiza a necessidade de os

surdos terem acesso à educação através da língua gestual do seu país, reconhecendo que, devido às necessidades específicas dos surdos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas de ensino regular. Por sua vez, Portugal avançou no estabelecimento de condições básicas para a educação de surdos, ao consagrar, na alínea h) do artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, que, na realização da política de ensino, incumbe ao Estado «proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades». Sabe-se hoje que, dadas as necessidades da população surda ligadas às aprendizagens que requerem o domínio cumulativo da língua portuguesa, nomeadamente no âmbito da escrita, e tendo em consideração as opções educativas actualmente disponíveis para essa população, é fundamental assegurar, a nível do ensino, um processo que, simultaneamente, dê acesso ao domínio da língua gestual portuguesa como forma de comunicação privilegiada e ao domínio do português escrito como forma de alargamento da comunicação e como instrumento de aprendizagem.

Desta forma, a educação de crianças e de jovens surdos deverá ser feita, preferencialmente, em ambientes bilíngues, que possibilitem o domínio da língua gestual portuguesa e o domínio do português escrito e eventualmente falado, respeitando-se, nesta matéria, as opções dos pais no que respeita ao contexto linguístico/educativo em que o seu filho será inserido. Para que a criança surda domine, o mais cedo possível, a língua em resultado de um processo de aquisição natural e espontâneo, ela necessita de estar inserida num grupo de socialização constituído por pessoas que utilizem a língua gestual portuguesa, pelo que a sua educação deve ser indicada o mais precocemente possível, sempre em grupos de crianças surdas, com adultos surdos que utilizem a língua gestual, evitando-se o isolamento em qualquer das idades. Entretanto, para que o crescimento linguístico aconteça neste ambiente de socialização, para que o desenvolvimento da mestria linguística dos alunos surdos seja possível, assume-se que a escola deve reger-se por princípios que orientem o ensino da língua gestual portuguesa e do português e eventualmente falado do primeiro ao último ano de escolaridade. Nesta linha de pensamento, compete à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, estimulando-lhes o desenvolvimento da língua gestual e promovendo a aprendizagem das competências linguísticas que não decorrem do processo natural

de aquisição. Também o nível de mestria atingido na leitura e na expressão escrita constitui um factor de sucesso na generalidade das disciplinas curriculares. O desenvolvimento das orientações e dos princípios agora enunciados leva a que se torne necessário criar novas respostas educativas que assegurem um processo de ensino/aprendizagem mais adequado às necessidades dos alunos surdos e que introduzam melhorias significativas na qualidade do ensino até aqui prestado. Neste contexto as medidas previstas no presente despacho para a criação de unidades de apoio à educação de alunos surdos em estabelecimentos do ensino básico e secundário enquadram-se nos apoios educativos previstos no despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, e vão ao encontro dos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo e, em particular, dos seus artigos 17.º e 18.º, inserindo-se numa linha de intervenção que visa garantir a todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – a possibilidade de beneficiarem de oportunidades educativas orientadas para responder às suas necessidades educativas. Nestes termos determino:

1 – O presente despacho define as condições para a criação e funcionamento de unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos nos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário, bem como a organização da resposta educativa nestas unidades para crianças e jovens surdos. 2 – As unidades de apoio à educação de crianças e de jovens referidos no número anterior constituem um recurso pedagógico das escolas que concentrem grupos de alunos surdos.

2.1 – As unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos têm como principal objectivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a crianças e jovens com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar.

3 – A definição das escolas em que serão criadas unidades de apoio à educação de crianças e de jovens deve tomar em consideração, entre outros, os seguintes factores:

- a) Existência de técnicos especializados, nomeadamente os referidos no n.º 5;
- b) Dimensão da escola em função da população escolar a abranger e localização da escola em termos geográficos;
- c) Índice de ocupação da escola, tendo em consideração o número de salas disponíveis;

d) Disponibilidade de outros serviços, infraestruturas e apoios, designadamente refeitório, transportes e actividades de complemento curricular.

4 – As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos concentrarão as crianças e os jovens surdos, de um ou mais concelhos, podendo, em função das necessidades detectadas, existir mais do que uma escola por concelho dotada de uma destas unidades. 5 – As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos integram docentes com formação especializada nas áreas da comunicação e linguagem e da deficiência auditiva, preferencialmente com formação em língua gestual portuguesa.

5.1 – As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos devem ainda integrar outros técnicos especializados, designadamente formadores de língua gestual portuguesa, intérpretes de língua gestual portuguesa e terapeutas de fala.

5.2 – A afectação de docentes e de outros técnicos às escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos rege-se pelo disposto no despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, que estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo.

6 – A organização da resposta educativa para as crianças e jovens surdos pode ser determinada pelo grau de surdez, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, pela idade e pelo envolvimento e participação da família.

6.1 – As opções educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação constante do processo de ensino/aprendizagem do aluno. 6.2 – As crianças entre os três e os seis anos devem, preferencialmente, frequentar jardins-de-infância de crianças ouvintes, cumprindo parte do seu programa educativo, em pequeno grupo, nas salas de jardins-de-infância das unidades de apoio à educação de crianças surdas. 6.3 – Os alunos surdos pós-linguísticos realizam, preferencialmente, o seu percurso escolar em turmas de ouvintes, devendo, contudo, evitar-se a sua inserção isolada em turmas de alunos ouvintes. 6.4 – Os alunos surdos pré-linguísticos realizam o seu percurso escolar no 1.º ciclo, preferencialmente, em turmas de alunos surdos, de forma a poderem desenvolver e estruturar melhor a língua gestual portuguesa e receber todo o ensino nesta língua, sem prejuízo da sua participação com os alunos ouvintes em actividades lúdicas e culturais, bem como áreas curriculares específicas. 6.5 – Os alunos surdos pré-linguísticos que frequentam os 2.º e 3.º ciclos de ensino básico e secundário devem, preferencialmente, estar inseridos em

turmas de ouvintes com a presença de um intérprete de língua gestual portuguesa, sempre que os conteúdos curriculares o permitam, podendo também frequentar turmas de alunos surdos sempre que daí resulte maior benefício para o cumprimento do currículo. 6.6 – Os alunos surdos com problemas associados devem fazer o seu percurso escolar em turmas em que possibilitem o recurso a modificações curriculares e a metodologias e estratégias adequadas às suas necessidades educativas específicas.

7 – Às escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos compete:

- a) Assegurar o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua;
- b) Assegurar as medidas pedagógicas específicas necessárias ao domínio do português, nomeadamente a nível da escrita e da leitura;
- c) Assegurar os apoios a nível da terapia da fala e do treino auditivo às crianças e jovens que deles possam beneficiar;
- d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica;
- e) Proceder às modificações curriculares necessárias;
- f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- g) Promover e apoiar o processo de encaminhamento profissional dos alunos;
- h) Programar e desenvolver acções de formação de língua gestual portuguesa para professores, pessoal não docente, pais e familiares;
- i) Colaborar com as associações de pais e com as associações de surdos na organização de acções de sensibilização sobre a surdez;
- j) Planear e participar, em colaboração com as associações de surdos ou com as pessoas surdas da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens surdos e ouvintes, visando a interacção social entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

8 – As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

8.1 – Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola os seguintes: televisor e vídeo; câmara de vídeo; retroprojector; computador com impressora; sinalizadores luminosos das campainhas em todas as portas das salas de unidades; adaptação com visualizadores de todos os sinais sonoros, como a campainha de

início e fim de aulas; telefone de texto, telefax, dicionários, livros e CD de língua gestual sobre a língua gestual portuguesa e sobre a cultura e história da comunidade surda.

9 – No prazo de 60 dias a contar da data da publicação do presente despacho, os directores regionais de Educação definirão para a respectiva área geográfica a rede de estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário com unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos.

10 – Compete ao conselho de acompanhamento dos apoios educativos, definido no n.º 19 do despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, orientar e incrementar o desenvolvimento de unidades de apoio à educação de alunos surdos.

10.1 – As unidades de apoio à educação de alunos constituem um apoio educativo ao serviço de uma área geográfica, a definir caso a caso, estando em termos administrativos e funcionais ligadas às escolas a que pertencem, sendo pedagogicamente coordenadas pela equipa de coordenação dos apoios educativos, definida nos termos do despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho.

17 de Abril de 1998. – A secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente.

Decreto-Lei n.º 3 de 2008 (Documento B)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro
Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da

comunidade científica e de pais. A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

(Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 155)

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados. Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas

especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar. Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados

altamente especializados. Assim: No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I Objectivos, enquadramento e princípios orientadores Artigo 1.º Objecto e âmbito 1 — O presente decreto -lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. 2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de

oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas. Artigo 2.º Princípios orientadores 1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação. 2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem. 3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim- de-

infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças. 4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas. 5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade. 6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior. Artigo 3.º Participação dos pais e encarregados de educação 1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo. 2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não

exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas. 3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME. Artigo 4.º Organização 1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral. 2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial: a) Escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos;

(156 Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008)

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão. 3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de: a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo; b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. 4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais justifique a sua concentração. 5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO II Procedimentos de referenciação e avaliação Artigo 5.º Processo de referenciação 1 — A

educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades. 2 — A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais. 3 — A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação. Artigo 6.º Processo de avaliação 1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes: a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes

intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade; b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio; c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência; d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações; e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica. 2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de

saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos nº 2 e 3 do artigo 4.º 3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual. 4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno. 5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo. 6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento. Artigo 7.º Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação 1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à

sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva. 2 — O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho. CAPÍTULO III Programa educativo individual e plano individual de transição Artigo 8.º Programa educativo individual 1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação. 2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo. 3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

(Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 157)

Artigo 9.º Modelo do programa educativo individual 1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante,

conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação. 2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade. 3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente: a) A identificação do aluno; b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes; c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno; d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem; e) Definição das medidas educativas a implementar; f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar; g) Nível de participação do

aluno nas actividades educativas da escola; h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas; i) Identificação dos técnicos responsáveis; j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual; l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar. Artigo 10.º Elaboração do programa educativo individual 1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo. 2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1

e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo. 3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilíngue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º Coordenação do programa educativo individual 1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra. 2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º Artigo 12.º Prazos de aplicação do programa educativo individual 1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. 2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua

existência. Artigo 13.º Acompanhamento do programa educativo individual 1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico. 2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola. 3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo. 4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação. 5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao

programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno. 6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência. Artigo 14.º

Plano individual de transição 1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição (158 Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008) destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. 2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior. 3 — No sentido de preparar a transição do

jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. 4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno. Artigo 15.º

Certificação 1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual. 2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas. 3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV Medidas educativas

Artigo 16.º Adequação do processo de ensino e de aprendizagem 1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos

alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. 2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio. 3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si. 4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola. 5 — O projecto educativo da escola deve conter: a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente; b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e

com multideficiência. Artigo 17.º Apoio pedagógico personalizado 1 — Para efeitos do presente decreto -lei entende-se por apoio pedagógico personalizado: a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades; b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma; d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas. 2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno. 3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial. Artigo 18.º Adequações curriculares individuais 1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e

ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas. 2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras. 3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilíngue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3): a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário; b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário; c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário. 4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função

(Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 159)

das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos. 5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade. Artigo 19.º Adequações no processo de matrícula 1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência. 2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável. 3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do

ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum. 4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilíngue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência. 5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência. 6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência. 7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência. Artigo 20.º Adequações no processo de avaliação 1 — As adequações quanto aos termos a

seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma. 2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual. Artigo 21.º Currículo específico individual 1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino. 2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem. 3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à

autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar. 4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos. Artigo 22.º Tecnologias de apoio Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

CAPÍTULO V Modalidades específicas de educação Artigo 23.º Educação bilíngue de alunos surdos 1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilíngues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social. 2 — A

concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário. 3 — As escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos. 4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilíngue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos. 5 — As escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos integram: a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP

(docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino)

(160 Diário da República, 1.^a série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008), com formação e experiência no ensino bilíngue de alunos surdos; b) Docentes surdos de LGP; c) Intérpretes de LGP; d) Terapeutas da fala. 6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilíngue destes alunos. 7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos: a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem; b) Docente de educação especial especializado na área da surdez; c) Docente surdo de LGP; d) Terapeutas da fala; e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade. 8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos. 9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística. 10 — As respostas educativas devem ser

flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família. 11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilíngue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas. 12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar. 13 — Os alunos dos ensinos básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da

sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilíngue de alunos surdos. 15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos. 17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por

um intérprete de LGP. 18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa. 19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos. 20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos. 21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos, compete: a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP; b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita; c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem; d) Participar na elaboração do programa educativo

individual dos alunos surdos. 22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete: a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos; b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP; c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP; d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos; e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte; f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda. 23 — As escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda. 24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com

câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas (Diário da República, 1.^a série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 161) fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, software educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala. 25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias: a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos; b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos; c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e

materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar; d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino; e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar; f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos; g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos; h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. 26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos. Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão 1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram

as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes. 2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão. 3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão: a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional; b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação; c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, software de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille; d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade; e) Assegurar o treino visual específico; f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de

comunicação e informação; g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional; h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais; i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa. 4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade. 5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam. 6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo. 7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos

e concepção de relevos; scanner; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; software de ampliação de caracteres; software de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet. 8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão. Artigo 25.º Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo 1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática. 2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e

pela idade dos alunos. 3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado: a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de (162 Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008) enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem; b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades; c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; d) Proceder às adequações curriculares necessárias; e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar; f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família. 4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino

estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes. 5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial. 6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete: a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado; b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado; c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens; d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais; e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais; f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino; g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós -escolar; h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a

educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo; i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos. 7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar. 8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita 1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta

educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas. 2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos. 3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado: a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem; b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos; c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos; d) Proceder às adequações curriculares necessárias; e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família; f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação

e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar; g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar. 4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes. 5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial. 6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete: a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio; b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos; c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita; d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais; e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino; f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar; g) Planear e participar, em colaboração com as

associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

(Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 163)

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar. 8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada. Artigo 27.º Intervenção precoce na infância 1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes. 2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência: a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social; b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam

serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social; c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI Disposições finais Artigo

28.º Serviço docente 1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial. 2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares. 3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto. 4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade

linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto. 5 — O apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial. Artigo 29.º Serviço não docente 1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada. 2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados. Artigo 30.º Cooperação e parceria As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins: a) A

referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente; b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado; c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias; d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos; e) O desenvolvimento de acções de apoio à família; f) A transição para a vida pós- escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego; g) A integração em programas de formação profissional; h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado; i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais; j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º Não cumprimento do princípio da não discriminação O incumprimento do disposto no n.º 3 do

artigo 2.º implica: a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar; b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes. Artigo 32.º Norma revogatória São revogados: a) O Decreto -Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto; b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro; c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho; d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

(164 Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008)

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro; f) Os nº 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no Diário da República, 1.ª série- B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001; g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro; h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio. Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa — Maria de Lurdes Reis Rodrigues. Promulgado em 7 de Dezembro de 2007. Publique-se. O

Presidente da República, ANÍBAL
CAVACO SILVA. Referendado em 11
de Dezembro de 2007. O Primeiro-

Ministro, José Sócrates Carvalho Pinto
de Sousa.

Decreto-Lei nº 319/918 (Documento C)

DR. Nº 193 I 23-8-1991 PAG. 4389

A legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, publicada há mais de 10 anos, carece de actualização e de alargamento. A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado. Com efeito, foi considerada no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, havendo a salientar: A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos;

A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;

A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»;

Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;

A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), e nos termos da alínea c) do nº 1 do artigo 201º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Âmbito de aplicação

As disposições constantes do presente diploma aplicam-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

Artigo 2º

Regime educativo especial

- 1- O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.
- 2- As adaptações previstas no número anterior podem traduzir-se nas seguintes medidas:
 - a) Equipamentos especiais de compensação;
 - b) Adaptações materiais;
 - c) Adaptações curriculares;
 - d) Condições especiais de matrícula;
 - e) Condições especiais de frequência;
 - f) Condições especiais de avaliação;
 - g) Adequação na organização de classes ou turmas;
 - h) Apoio pedagógico acrescido;
 - i) Ensino especial.
- 3- A aplicação das medidas previstas no número anterior tem em conta o caso concreto, procurando que as condições de frequência dos alunos objecto da sua aplicação se assemelhem às seguidas no regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas.

Artigo 3º

Equipamentos especiais de compensação

- 1- Consideram-se equipamentos especiais de compensação o material didáctico especial e os dispositivos de compensação individual ou de grupo.
- 2- Considera-se material didáctico especial, entre outros:
 - a) Livros em braille ou ampliados;
 - b) Material áudio-visual;
 - c) Equipamento específico para leitura, escrita e cálculo.
- 3- Consideram-se dispositivos de compensação individual ou de grupo, entre outros:

- a) Auxiliares ópticos ou acústicos;
- b) Equipamento informático adaptado;
- c) Máquinas de escrever braille;
- d) Cadeiras de rodas;
- e) Próteses.

Artigo 4º

Adaptações materiais

Consideram-se adaptações materiais:

- a) Eliminação de barreiras arquitectónicas;
- b) Adequação das instalações às exigências da acção educativa;
- c) Adaptação de mobiliário.

Artigo 5º

Adaptações curriculares

1- Consideram-se adaptações curriculares:

- a) Redução parcial do currículo;
- b) Dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência.

2- As adaptações curriculares previstas no presente artigo não prejudicam o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente.

Artigo 6º

Condições especiais de matrícula

- 1- Compreende-se nas condições especiais de matrícula a faculdade de a efectuar:
 - a) Na escola adequada, independentemente do local de residência do aluno;
 - b) Com dispensa dos limites etários existentes no regime educativo comum;
 - c) Por disciplinas.
- 2- A matrícula efectuada ao abrigo da alínea a) do número anterior efectua-se quando as condições de acesso e os recursos de apoio pedagógico existentes facilitem a integração do aluno com necessidades educativas especiais.
- 3- A matrícula efectuada ao abrigo da alínea b) do nº 1 apenas é autorizada aos alunos que, devidamente avaliados e preenchendo condições a regulamentar por despacho do Ministro da Educação, demonstrem um atraso de desenvolvimento global que justifique o ingresso escolar um ano mais tarde do

que é obrigatório ou que revelem uma precocidade global que aconselhe o ingresso um ano mais cedo do que é permitido no regime educativo comum.

- 4- A matrícula efectuada ao abrigo da alínea c) do n.º 1 pode efectuar-se nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário desde que se assegure a sequencialidade do regime educativo comum.

Artigo 7º

Condições especiais de frequência

Consideram-se condições especiais de frequência as decorrentes do regime de matrícula previsto na alínea c) do n.º 1 do artigo anterior.

Artigo 8º

Condições especiais de avaliação

Consideram-se condições especiais de avaliação as seguintes alterações ao regime educativo comum:

- a) Tipo de prova ou instrumento de avaliação;
- b) Forma ou meio de expressão do aluno;
- c) Periodicidade;
- d) Duração;
- e) Local de execução.

Artigo 9º

Adequação na organização de classes ou turmas

- 1- O número de alunos das classes ou turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais não pode ser superior a 20.
- 2- As classes ou turmas previstas no número anterior não devem incluir mais de dois alunos com necessidades educativas especiais, salvo casos excepcionais adequadamente fundamentados.
- 3- O limite previsto no n.º 1 aplica-se apenas aos casos em que, de acordo com o órgão de administração e gestão da escola ou área escolar, as necessidades especiais dos alunos requeiram atenção excepcional do professor.

Artigo 10º

Apoio pedagógico acrescido

O apoio pedagógico acrescido consiste no apoio lectivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos e tem carácter temporário.

Artigo 11º

Ensino especial

- 1- Considera-se ensino especial o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos:
 - a) Currículos escolares próprios;
 - b) Currículos alternativos.
- 2- Os currículos escolares próprios têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência.
- 3- Os currículos alternativos substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.
- 4- As medidas previstas nos artigos anteriores podem ser aplicadas em acumulação com as estabelecidas no presente artigo.

Artigo 12º

Encaminhamento

Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, devem os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial.

Artigo 13º

Competências

Compete ao órgão de administração e gestão da escola decidir:

- a) Aplicar o regime educativo especial, sob proposta conjunta dos professores do ensino regular e de educação especial, ou dos serviços de psicologia e orientação, consoante a complexidade das situações;
- b) O encaminhamento a que se refere o artigo anterior.

Artigo 14º

Propostas

- 1- As situações menos complexas cuja avaliação não exija especialização de métodos e instrumentos ou cuja solução não implique segregação significativa dos alunos podem dar lugar a propostas subscritas pelos professores do ensino regular e de educação especial, de carácter não formal mas devidamente fundamentadas.

- 2- As situações mais complexas são analisadas pelos serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar, e dão lugar a propostas formais consubstanciadas num plano educativo individual, de acordo com os requisitos do artigo seguinte.

Artigo 15º

Plano educativo individual

- 1- Do plano educativo individual constam obrigatoriamente os seguintes elementos:
- a) Identificação do aluno;
 - b) Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes, designadamente grau de eficácia das medidas menos restritivas anteriormente adoptadas;
 - c) Caracterização das potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno;
 - d) Diagnóstico médico e recomendações dos serviços de saúde escolar, se tal for adequado;
 - e) Medidas do regime educativo especial a aplicar;
 - f) Sistema de avaliação da medida ou medidas aplicadas;
 - g) Data e assinatura dos participantes na sua elaboração.
- 2- O recurso à medida prevista na alínea i) do nº 2 do artigo 2º implica que no plano educativo individual conste:
- a) A orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares especiais adequados ao aluno;
 - b) Os serviços escolares e outros de que o aluno deverá beneficiar.

Artigo 16º

Programa educativo

- 1- A aplicação da medida prevista na alínea i) do nº 2 do artigo 2º dá lugar à elaboração, por ano escolar, de um programa educativo de que conste obrigatoriamente:
- a) O nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no plano educativo individual;
 - b) Os objectivos a atingir;
 - c) As linhas metodológicas a adoptar;
 - d) O processo e respectivos critérios de avaliação do aluno;
 - e) O nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;

- f) A distribuição das diferentes tarefas previstas no programa educativo pelos técnicos responsáveis pela sua execução;
 - g) A distribuição horária das actividades previstas no programa educativo;
 - h) A data do início, conclusão e avaliação do programa educativo;
 - i) A assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração.
- 2- O programa educativo previsto no número anterior é submetido à aprovação do órgão de administração e gestão da escola.

Artigo 17º

Responsável

- 1- A elaboração do programa educativo é da responsabilidade do professor de educação especial que superintende na sua execução.
- 2- Na elaboração do programa educativo participam os técnicos responsáveis pela sua execução.

Artigo 18º

Encarregados de educação

- 1- A avaliação do aluno tendente à aplicação de qualquer medida do regime educativo especial carece da anuência expressa do encarregado da educação.
- 2- Os encarregados de educação devem ser convocados para participar na elaboração e na revisão do plano educativo individual e do programa educativo.

Artigo 19º

Revisão

- 1- O plano educativo individual pode ser revisto sempre que o aluno mude de estabelecimento de ensino ou área escolar ou quando seja formulado pedido fundamentado por qualquer dos elementos responsáveis pela sua execução.
- 2- O programa educativo dos alunos que transitem para outro estabelecimento de ensino no decurso do ano escolar poderá ser revisto quando se verifique a sua inexecutabilidade ou mediante pedido fundamentado por qualquer dos elementos responsáveis pela sua execução.
- 3- Nos casos previstos nos números anteriores o plano educativo individual ou programa educativo deve ser submetido à aprovação do órgão de administração e gestão da escola no prazo de 30 dias.

Artigo 20º

Certificado

Para efeitos de formação profissional e emprego o aluno cujo programa educativo se traduza num currículo alternativo obtém, no termo da sua escolaridade, um certificado que especifique às competências alcançadas.

Artigo 21º

Educação pré-escolar e ensino básico mediatizado

Por portaria do Ministro da Educação serão fixadas as normas técnicas de execução necessárias à aplicação das medidas fixadas neste diploma à educação pré-escolar e ao ensino básico mediatizado.

Artigo 22º

Regime de transição

- 1- Nos estabelecimentos de ensino ou áreas escolares em que não tenham sido criados os serviços de psicologia e orientação, o plano educativo individual é elaborado por uma equipa de avaliação, designada para o efeito pelo órgão de administração e gestão da escola.
- 2- A equipa referida no número anterior tem a seguinte composição:
 - a) Um representante do órgão de administração e gestão da escola;
 - b) O professor do aluno ou o director de turma;
 - c) O professor de educação especial;
 - d) Um psicólogo, quando possível;
 - e) Um elemento da equipa de saúde escolar.
- 3- A equipa de avaliação é coordenada pelo órgão de administração e gestão da escola ou seu representante, que promove as respectivas reuniões.
- 4- Até à plena aplicação do modelo de direcção, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, as competências atribuídas pelo presente diploma ao órgão de administração e gestão da escola são exercidas, nos estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico, pelo órgão com competência pedagógica.

Artigo 23º

Condições de aplicação

As condições e os procedimentos necessários à aplicação das medidas previstas no nº 2 do artigo 2º são estabelecidos por despacho do Ministro da Educação, que determinará ainda as condições de reordenamento e de reafecção dos meios humanos, materiais e institucionais existentes no sistema educativo, visando atingir

a máxima eficácia social e pedagógica na prossecução das medidas constantes do presente diploma.

Artigo 24º

Revogação

São revogados os seguintes diplomas:

a) Decreto-Lei nº 174/77, de 2 de Maio;

b) Decreto-Lei nº 84/78, de 2 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 11 de Julho de 1991. – Aníbal António Cavaco Silva – Roberto Artur da Luz Carneiro – Arlindo Gomes de Carvalho.

Promulgado em 4 de Agosto de 1991.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 8 de Agosto de 1991.

Pelo Primeiro-Ministro, Joaquim Fernando Nogueira,
Ministro da Presidência.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 1998 (Documento D)

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.

A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.

Neste quadro, o presente diploma, incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia. Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, o certo é que, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado a

responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações.

A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Consagra-se, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido.

No universo destes estabelecimentos de educação e ensino, importa, por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria. O presente diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado.

A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio 2 representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

O debate público, largamente participado, permitiu uma ampla reflexão, que irá ajudar a construir em cada escola, de forma segura e consistente, o quadro

organizativo que melhor responda às necessidades actuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática.

Foram ouvidos os órgãos do governo próprio das Regiões Autónomas, a Associação Nacional de Municípios e as organizações sindicais representativas do sector.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelo artigo 45º e pela alínea d) do nº 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do nº 1 do artigo 198º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, nos termos do artigo 112º, nº 5, o seguinte:

Artigo 1º

Objecto

É aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicado em anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

Artigo 2º

Aplicação

- 1- Sem prejuízo do disposto no artigo seguinte, o regime constante do presente diploma relativo ao funcionamento dos órgãos, estruturas e serviços das escolas aplica-se, no ano lectivo de 1998-1999:
 - a) Nos estabelecimentos de educação e de ensino abrangidos pelos regimes de gestão constantes dos Decretos-Leis n.ºs 769-A/76, de 23 de Outubro, e 172/91, de 10 de Maio;
 - b) Nos agrupamentos de escolas constituídos ao abrigo do disposto no Despacho Normativo, nº 27/97, de 2 de Junho, com respeito pelos princípios constantes dos artigos 5º e 6º do regime anexo ao presente diploma;
 - c) Nas escolas básicas integradas constituídas ao abrigo do despacho conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio, e regulamentação subsequente.
- 2- O disposto no presente diploma é igualmente aplicável, a partir do ano lectivo de 1998-1999, a estabelecimentos não incluídos no número anterior, em qualquer das seguintes situações:

- a) Sempre que o director regional de Educação, ouvidos os respectivos órgãos de gestão, verifique a adequação do regime constante do presente diploma à dimensão e ao projecto educativo do estabelecimento;
- b) Tenham sido colocados em regime de instalação no ano lectivo de 1997-1998 ou em anos lectivos anteriores.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 3

- 3- A aplicação do presente diploma aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico será feita, gradualmente, até ao final do ano lectivo de 1999- 2000.

Artigo 3º

Transição

- 1- A transição para o sistema de órgãos previsto no regime em anexo ao presente diploma é assegurada pelos membros dos conselhos directivos ou directores executivos em exercício à data da entrada em vigor do presente diploma.
- 2- No caso de cessação dos mandatos dos órgãos previstos no número anterior, a transição é assegurada por uma comissão executiva instaladora, eleita nos termos do artigo 5º.

Artigo 4º

Mandatos em vigor

- 1- Os actuais membros dos conselhos directivos e os directores executivos completam os respectivos mandatos, nos termos da legislação que presidiu à sua constituição, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.
- 2- Compete aos órgãos de gestão referidos no número anterior desenvolver as acções necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime em anexo ao presente diploma, no início do ano escolar subsequente ao da cessação dos respectivos mandatos.
- 3- Para efeitos do disposto no número anterior, os órgãos de gestão devem realizar as operações previstas no nº 3 do artigo seguinte até 31 de Maio do ano em que ocorre a cessação dos seus mandatos.

Artigo 5º

Comissão executiva instaladora

- 1- A comissão executiva instaladora é eleita pelo período de um ano escolar, sendo-lhe aplicável, com as necessárias adaptações, o disposto nos nºs 1 e 3

do artigo 16º, nos nºs 2 e 3 do artigo 17º, no artigo 18º, nos nºs 1 e 2 do artigo 19º e nos artigos 20º, 21º e 23º do regime em anexo ao presente diploma.

- 2- A comissão executiva instaladora é o órgão de administração e gestão da escola, mantendo-se, até à instalação dos novos órgãos e estruturas, os órgãos e estruturas actualmente em exercício, de acordo com o regime que presidiu à sua constituição.
- 3- A comissão executiva instaladora tem como programa a instalação dos órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime em anexo ao presente diploma, competindo-lhe:
 - a) Promover a elaboração do primeiro regulamento interno, nos termos do artigo seguinte;
 - b) Assegurar a entrada em funcionamento dos órgãos previstos nas alíneas a) e b) do artigo 7º do regime em anexo ao presente diploma até 30 de Abril e 31 de Maio de 1999, respectivamente.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 4

Artigo 6º

Primeiro regulamento interno

- 1- Para efeitos do disposto nos artigos anteriores, é aprovado em cada escola ou agrupamento de escolas, até 31 de Dezembro de 1998, um primeiro regulamento interno, através da eleição de uma assembleia constituinte, cuja composição e forma de organização devem respeitar o disposto nos artigos 8º, 9º, 12º, 13º e 43º. O do regime em anexo ao presente diploma.
- 2- A assembleia constituinte terá obrigatoriamente a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e da autarquia local, competindo a definição da sua composição, em concreto, aos órgãos de gestão previstos nos artigos 4º e 5º do presente diploma, ouvidos os órgãos de coordenação pedagógica dos respectivos estabelecimentos, em funcionamento.
- 3- O projecto de regulamento referido no nº 1 é elaborado pelos órgãos de gestão referidos no número anterior ou por uma comissão por eles designada, constituída em cada escola com o apoio do respectivo director regional de Educação.
- 4- Para aprovação do primeiro regulamento é exigida maioria qualificada de dois terços dos votos dos membros da assembleia a que se refere o nº 1.

- 5- O primeiro regulamento interno da escola é submetido, para homologação, ao respectivo director regional de Educação, que decidirá no prazo de 30 dias.

Artigo 7º

Revisão do regulamento interno

No ano lectivo subsequente ao da aprovação do regulamento interno previsto no artigo anterior, a assembleia da escola ou do agrupamento de escolas verifica da conformidade do mesmo com o respectivo projecto educativo, podendo ser-lhe introduzidas, por maioria absoluta dos votos dos membros em efectividade de funções, as alterações consideradas convenientes.

Artigo 8º

Ordenamento da rede educativa

- 1- Compete ao director regional de Educação, ouvidos o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, do Ministério da Educação, os municípios e os órgãos de gestão das escolas envolvidos, apresentar propostas de criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, incluindo postos do ensino básico mediatizado de uma área geográfica, de modo a cumprir-se o prazo previsto no nº 3 do artigo 2º do presente diploma.
- 2- No primeiro ano do seu funcionamento, a gestão dos agrupamentos previstos no número anterior é assegurada por uma comissão executiva instaladora, constituída nos termos do artigo 4º do presente diploma.
- 3- Até à entrada em funções do órgão previsto no número anterior, a administração e gestão dos estabelecimentos é assegurada pelos respectivos órgãos em exercício.
- 4- As propostas a que se refere o nº 1 integram o projecto de ordenamento anual da rede educativa, a apresentar pelo respectivo director regional de Educação para homologação do Ministro da Educação.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 5

Artigo 9º

Áreas escolares e escolas básicas integradas

Para efeitos de aplicação do regime em anexo ao presente diploma, consideram-se agrupamentos de escolas:

- a) As escolas básicas integradas que tenham resultado da associação de diversos estabelecimentos de educação e de ensino;

b) As áreas escolares criadas na sequência do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, até à sua reestruturação, de acordo com as normas referentes à organização da rede educativa.

Artigo 10º

Novas escolas

Aos estabelecimentos de ensino que entrem em funcionamento a partir do ano lectivo de 1998-1999 é aplicável o regime em vigor para as escolas em regime de instalação, cabendo à respectiva comissão instaladora proceder em conformidade com o disposto nos nºs 2 e 3 do artigo 5º do presente diploma, no segundo ano do regime de instalação.

Artigo 11º

Processo de instalação

Aos directores regionais de Educação cabe, em articulação com os órgãos de administração e gestão das escolas e com os delegados escolares em exercício, a adopção das providências necessárias à instalação dos órgãos previstos no presente diploma.

Artigo 12º

Serviços de administração escolar

- 1- Até ao provimento dos lugares de chefe de serviços de administração escolar nos termos do estatuto do pessoal não docente, os directores regionais de educação poderão, com recurso à mobilidade prevista na lei geral, destacar para o exercício das respectivas funções chefes de serviços de administração escolar afectos a outras escolas ou designar, para o efeito, o oficial administrativo mais antigo e de categoria mais elevada, o qual exercerá o cargo em regime de substituição.
- 2- Os funcionários previstos no número anterior passarão a integrar o conselho administrativo, nos termos previstos no regime em anexo ao presente diploma.

Artigo 13º

Regiões Autónomas

O presente diploma aplica-se às Regiões Autónomas, sem prejuízo das competências dos respectivos órgãos de governo próprios.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 6

Artigo 14º

Norma revogatória

Sem prejuízo da sua aplicação transitória nos termos dos artigos 2º e seguintes do presente diploma, é revogada toda a legislação em contrário, designadamente o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, e o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.

Artigo 15º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 8 de Abril de 1998. – António Manuel de Oliveira Guterres – Fernando Teixeira dos Santos – Jorge Paulo Sacadura Almeida Coelho – João Cardona Gomes Cravinho – Eduardo Carrega Marçal Grilo.

Promulgado em 23 de Abril de 1998.

Publique-se.

O Presidente da República,

JORGE SAMPAIO.

Referendado em 24 de Abril de 1998.

O Primeiro-Ministro,

António Manuel de Oliveira Guterres.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 7

REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1º

Âmbito de aplicação

- 1- O presente regime jurídico aplica-se aos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado, bem como aos seus agrupamentos.
- 2- As referências a escolas constantes do presente diploma reportam-se aos estabelecimentos referidos no número anterior, bem como aos seus agrupamentos, salvo se resultar diversamente da letra ou do sentido geral da disposição.

Artigo 2º

Conselhos locais de educação

Com base na iniciativa do município, serão criadas estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares.

Artigo 3º

Autonomia

- 1- Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.
- 2- O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:
 - a) Projecto educativo — o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão

para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;

- b) Regulamento interno —o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;
- c) Plano anual de actividades — o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 8

Função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

- 3- As escolas que disponham de órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o disposto no presente diploma gozam do regime de autonomia definido no Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, acrescido, no plano do desenvolvimento organizacional, de competências nos domínios da organização interna da escola, da regulamentação do seu funcionamento e da gestão e formação dos seus recursos humanos.

Artigo 4º

Princípios orientadores da administração das escolas

- 1- A administração das escolas subordina-se aos seguintes princípios orientadores:
 - a) Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e de ensino;
 - b) Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;
 - c) Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;
 - d) Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo;
 - e) Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação;
 - f) Transparência dos actos de administração e gestão.

2- No quadro dos princípios referidos no número anterior e no desenvolvimento da autonomia da escola, deve considerar-se:

- a) A integração comunitária, através da qual a escola se insere numa realidade social concreta, com características e recursos específicos;
- b) A iniciativa dos membros da comunidade educativa, na dupla perspectiva de satisfação dos objectivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que a escola se insere;
- c) A diversidade e a flexibilidade de soluções susceptíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares;
- d) O gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola;
- e) A qualidade do serviço público de educação prestado;
- f) A sustentabilidade dos processos de desenvolvimento da autonomia da escola;

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 9

- g) A equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades.

Artigo 5º

Agrupamento de escolas

- 1- O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes:
- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
 - b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
 - c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
 - d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
 - e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.

- 2- Os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de escolas são definidos por decreto regulamentar, com respeito pelos princípios consagrados no artigo seguinte.
- 3- Aos agrupamentos de escolas, independentemente do tipo de estabelecimentos que os constituem, aplica-se o disposto no Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, com os desenvolvimentos constantes do presente diploma e legislação complementar.

Artigo 6º

Princípios gerais sobre agrupamentos de escolas

- 1- A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa.
- 2- Cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique, nos termos da legislação em vigor.
- 3- O agrupamento de escolas integra estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das autarquias locais envolvidas.
- 4- No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade.

Artigo 7º

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 10

Administração e gestão das escolas

- 1- A administração e gestão das escolas é assegurada por órgãos próprios, que se orientam segundo os princípios referidos no artigo 4º.
- 2- São órgãos de administração e gestão das escolas os seguintes:
 - a) Assembleia;
 - b) Conselho executivo ou director;
 - c) Conselho pedagógico;
 - d) Conselho administrativo.

CAPÍTULO II

Órgãos

SECÇÃO I

Assembleia

Artigo 8º

Assembleia

- 1- A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.
- 2- A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.
- 3- Por opção da escola, a inserir no respectivo regulamento interno, a assembleia pode ainda integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola.

Artigo 9º

Composição

- 1- A definição do número de elementos que compõe a assembleia é da responsabilidade de cada escola, nos termos do respectivo regulamento interno, não podendo o número total dos seus membros ser superior a 20.
- 2- O número total de representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros da assembleia, devendo, nas escolas em que funcione a educação pré-escolar ou o 1º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, integrar representantes dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo.
- 3- A representação dos pais e encarregados de educação, bem como a do pessoal não docente, não deve em qualquer destes casos ser inferior a 10% da totalidade dos membros da assembleia.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 11

- 4- A participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos trabalhadores-estudantes que frequentam o ensino básico recorrente.

- 5- Nas escolas onde não haja lugar à representação dos alunos, nos termos do número anterior, o regulamento interno poderá estabelecer a forma de participação dos alunos sem direito a voto, nomeadamente através das respectivas associações de estudantes.
- 6- O presidente do conselho executivo ou o director participam nas reuniões da assembleia, sem direito a voto.

Artigo 10º

Competências

- 1- À assembleia compete:
 - a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes;
 - b) Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
 - c) Aprovar o regulamento interno da escola;
 - d) Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo;
 - e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;
 - f) Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico;
 - g) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
 - h) Apreciar o relatório de contas de gerência;
 - i) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;
 - j) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;
 - l) Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva;
 - m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.
- 2- No desempenho das suas competências, a assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades.
- 3- Para efeitos do disposto na alínea I do nº 1, a assembleia designa uma comissão de três dos seus membros encarregada de proceder à verificação dos requisitos

relativos aos candidatos e à constituição das listas, bem como do apuramento final dos resultados da eleição.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 12

- 4- As deliberações da comissão nas matérias referidas no número anterior são publicitadas, nos termos a definir no regulamento interno, delas cabendo recurso, com efeito suspensivo, a interpor no prazo de 5 dias para o respectivo director regional de Educação, que decidirá no prazo de 10 dias.

Artigo 11º

Reunião da assembleia

A assembleia reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que seja convocada pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do presidente do conselho executivo ou do director.

Artigo 12º

Designação de representantes

- 1- Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente na assembleia são eleitos por distintos corpos eleitorais, constituídos, respectivamente, pelos alunos, pelo pessoal docente e pelo pessoal não docente em exercício efectivo de funções na escola.
- 2- Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respectivas organizações representativas e, na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno.
- 3- Os representantes da autarquia local são designados pela câmara municipal, podendo esta delegar tal competência nas juntas de freguesia.
- 4- Na situação prevista no nº 3 do artigo 8º do presente diploma, os representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico são cooptados pelos restantes membros.

Artigo 13º

Eleições

- 1- Os representantes referidos no nº 1 do artigo anterior candidatam-se à eleição, constituídos em listas separadas.
- 2- As listas devem conter a indicação dos candidatos a membros efectivos, em número igual ao dos respectivos representantes na assembleia, bem como dos candidatos a membros suplentes.

- 3- As listas do pessoal docente, nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, devem integrar também representantes dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo.
- 4- A conversão dos votos em mandatos faz-se de acordo com o método de representação proporcional da média mais alta de Hondt.
- 5- Sempre que nas escolas referidas no nº 3, por aplicação do método referido no número anterior, não resultar apurado um docente da educação pré-escolar ou do 1º ciclo do ensino básico, o último mandato é atribuído ao primeiro candidato da lista mais votada que preencha tal requisito.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 13

Artigo 14º

Mandato

- 1- O mandato dos membros da assembleia tem a duração de três anos, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.
- 2- Salvo quando o regulamento interno fixar diversamente e dentro do limite referido no número anterior, o mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos tem a duração de um ano lectivo.
- 3- Os membros da assembleia são substituídos no exercício do cargo se, entretanto, perderem a qualidade que determinou a respectiva eleição ou designação.
- 4- As vagas resultantes da cessação do mandato dos membros eleitos são preenchidas pelo primeiro candidato não eleito, segundo a respectiva ordem de precedência na lista a que pertencia o titular do mandato, com respeito pelo disposto no nº 3 do artigo anterior.

SECÇÃO II

Direcção executiva

Artigo 15º

Direcção executiva

- 1- A direcção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.
- 2- A opção por qualquer das formas referidas no número anterior compete à própria escola, nos termos do respectivo regulamento interno.

Artigo 16º

Composição

- 1- O conselho executivo é constituído por um presidente e dois vice-presidentes.
- 2- No caso de a escola ter optado por um director, este é apoiado no exercício das suas funções por dois adjuntos.
- 3- Nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, um dos membros do conselho executivo, o director ou um dos seus adjuntos deve ser educador de infância ou professor do 1º ciclo.

Artigo 17º

Competências

- 1- Compete à direcção executiva, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia os seguintes documentos:

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 14

- a) Projecto educativo da escola;
 - b) Regulamento interno da escola;
 - c) Propostas de celebração de contratos de autonomia.
- 2- No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à direcção executiva, em especial:
 - a) Definir o regime de funcionamento da escola;
 - b) Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
 - c) Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;
 - d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades;
 - e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
 - f) Distribuir o serviço docente e não docente;
 - g) Designar os directores de turma;
 - h) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
 - i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;

- j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;
 - l) Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;
 - m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.
- 3- O regimento interno do conselho executivo fixará as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros.

Artigo 18º

Presidente do conselho executivo e director

- 1- Compete ao presidente do conselho executivo ou ao director, nos termos da legislação em vigor:
- a) Representar a escola;
 - b) Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva;
- Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 15
- c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;
 - d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
 - e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.
- 2- O presidente do conselho executivo pode delegar as suas competências num dos vice-presidentes.
- 3- Nas suas faltas e impedimentos, o director é substituído pelo adjunto por si indicado.

Artigo 19º

Recrutamento

- 1- Os membros do conselho executivo ou o director são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efectivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação.
- 2- A forma de designação dos representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação será fixada no regulamento da escola, salvaguardando:

- a) No ensino básico, o direito à participação dos pais e encarregados de educação em número não superior ao número de turmas em funcionamento;
 - b) No ensino secundário, o direito à participação de um aluno por turma e de dois pais ou encarregados de educação, por cada ano de escolaridade.
- 3- Os candidatos a presidente do conselho executivo ou a director são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, nos termos do número seguinte.
- 4- Consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições:
- a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do nº 1 do artigo 56º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis nºs 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro;
 - b) Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.
- 5- Os candidatos a vice-presidente devem ser docentes dos quadros, em exercício de funções na escola a cuja direcção executiva se candidatam, com pelo menos três anos de serviço e, preferencialmente, qualificados para o exercício de outras funções educativas, nos termos do artigo 56º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis nºs 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro.
- 6- Os adjuntos são nomeados pelo director regional de Educação, sob proposta do director, de entre os docentes nas condições referidas no número anterior.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 16

Artigo 20º

Eleição

- 1- Os candidatos constituem-se em lista e apresentam um programa de acção.
- 2- Considera-se eleita a lista que obtenha maioria absoluta dos votos entrados nas urnas, os quais devem representar, pelo menos, 60% do número total de eleitores.
- 3- Quando nenhuma lista sair vencedora, nos termos do número anterior, realiza-se um segundo escrutínio, no prazo máximo de cinco dias úteis, entre as duas listas

mais votadas, sendo então considerada eleita a lista que reunir maior número de votos entrados nas urnas.

Artigo 21º

Provimento

O director regional de educação, após confirmação da regularidade do processo eleitoral, procede à homologação dos respectivos resultados, conferindo posse aos membros da direcção executiva nos 30 dias subsequentes à eleição.

Artigo 22º

Mandato

- 1- O mandato dos membros do conselho executivo ou do director tem a duração de três anos.
- 2- O mandato dos membros do conselho executivo ou do director pode cessar:
 - a) No final do ano escolar, quando assim for deliberado por mais de dois terços dos membros da assembleia em efectividade de funções, em caso de manifesta desadequação da respectiva gestão, fundada em factos provados e informações, devidamente fundamentadas, apresentados por qualquer membro da assembleia;
 - b) A todo o momento, por despacho fundamentado do director regional de Educação, na sequência de processo disciplinar que tenha concluído pela aplicação de sanção disciplinar;
 - c) A requerimento do interessado dirigido ao director regional de Educação, com a antecedência mínima de 45 dias, fundamentado em motivos devidamente justificados.
- 3- A cessação do mandato de um dos vice-presidentes do conselho executivo determina a sua substituição por um docente que reúna as condições do nº 5 do artigo 19º do presente diploma, o qual será cooptado pelos restantes membros.
- 4- A cessação do mandato do presidente, de dois membros eleitos do conselho executivo ou do director determina a abertura de um novo processo eleitoral para este órgão.

Artigo 23º

Assessoria da direcção executiva

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 17

- 1- Para apoio à actividade do conselho executivo ou do director e mediante proposta destes, a assembleia pode autorizar a constituição de assessorias

técnico-pedagógicas, para as quais serão designados docentes em exercício de funções na escola.

- 2- Os critérios para a constituição e dotação das assessorias referidas no número anterior são definidos por despacho do Ministro da Educação, de acordo com a população escolar e o tipo e regime de funcionamento da escola.

SECÇÃO III

Conselho pedagógico

Artigo 24º

Conselho pedagógico

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

Artigo 25º

Composição

- 1- A composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respectivo regulamento interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.
- 2- Na definição do número de elementos do conselho pedagógico, a escola deve ter em consideração a necessidade de conferir a maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, designadamente assegurando a articulação curricular, através de uma representação multidisciplinar.
- 3- O presidente do conselho executivo ou o director é membro do conselho pedagógico.
- 4- Nas reuniões em que sejam tratados assuntos que envolvam sigilo, designadamente sobre matéria de provas de exame ou de avaliação global, apenas participam os membros docentes.
- 5- Os representantes dos alunos, nos termos do nº 1, são eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma de entre os seus membros.

- 6- Quando não exista associação de pais e encarregados de educação, o regulamento interno fixará a forma de designação dos respectivos representantes.

Artigo 26º

Competências

Ao conselho pedagógico compete:

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 18

- a) Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes;
- b) Apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos;
- c) Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno;
- d) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- e) Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução;
- f) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- g) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;
- h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- i) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;
- j) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
- l) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;
- m) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- n) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- o) Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;

- p) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.

Artigo 27º

Funcionamento

O conselho pedagógico reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou sempre que um pedido de parecer da assembleia ou da direcção executiva o justifique.

SECÇÃO IV

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 19

Conselho administrativo

Artigo 28º

Conselho administrativo

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor.

Artigo 29º

Composição

- 1- O conselho administrativo é composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo director, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo ou um dos adjuntos do director, para o efeito designado por este.
- 2- O conselho administrativo é presidido pelo presidente do conselho executivo ou pelo director.

Artigo 30º

Competências

Ao conselho administrativo compete:

- a) Aprovar o projecto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;
- d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola;
- e) Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.

Artigo 31º

Funcionamento

O conselho administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.

CAPÍTULO III

Coordenação de estabelecimento

Artigo 32º

Coordenador

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 20

- 1- A coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas é assegurada por um coordenador.
- 2- Nos estabelecimentos em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efectivo de funções, não há lugar à criação do cargo referido no número anterior.
- 3- O coordenador deve ser um docente dos quadros, em exercício de funções no estabelecimento, sendo eleito, por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efectivo de funções no mesmo estabelecimento.

Artigo 33º

Competências

Compete, de um modo geral, ao coordenador:

- a) Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.

CAPÍTULO IV

Estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo

SECÇÃO I

Estruturas de orientação educativa

Artigo 34º

Estruturas de orientação educativa

- 1- Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.
- 2- A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente:
 - a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;
Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 21
 - b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
 - c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

Artigo 35º

Articulação curricular

- 1- Na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, a articulação curricular é assegurada por conselhos de docentes, que, em cada escola, integram os educadores de infância e os professores do 1º ciclo.
- 2- Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a articulação curricular é assegurada por departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola.
- 3- Os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram.

Artigo 36º

Organização das actividades de turma

- 1- Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo da responsabilidade:

- a) Dos educadores de infância, na educação pré-escolar;
 - b) Dos professores titulares das turmas, no 1º ciclo do ensino básico;
 - c) Do conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação.
- 2- Para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho referido na alínea c) do número anterior, a direcção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado.
- 3- Nas reuniões do conselho de turma previstas na alínea c) do nº 1, quando destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes.
- 4- No âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode, ainda, designar professores tutores que acompanharão, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.

Artigo 37º

Coordenação de ano, de ciclo ou de curso

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 22

- 1- A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso tem por finalidade a articulação das actividades das turmas, sendo assegurada por estruturas próprias, nos seguintes termos:
- a) Pelo conselho de docentes, no 1º ciclo do ensino básico;
 - b) Por conselhos de directores de turma, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.
- 2- No sentido de assegurar a coordenação pedagógica dos vários cursos do ensino secundário, a escola pode, ainda, encontrar formas alternativas ao disposto no número anterior, a consagrar no regulamento interno.

SECÇÃO II

Serviços especializados de apoio educativo

Artigo 38º

Serviços especializados de apoio educativo

- 1- Os serviços especializados de apoio educativo destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa.
- 2- Constituem serviços especializados de apoio educativo:

- a) Os Serviços de Psicologia e Orientação;
- b) O Núcleo de Apoio Educativo;
- c) Outros serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da acção social escolar, da organização de salas de estudo e de actividades de complemento curricular.

Artigo 39º

Funcionamento

- 1- Sem prejuízo das atribuições genéricas que lhe estão legalmente cometidas, o modo de organização e funcionamento dos serviços especializados de apoio educativo consta do regulamento interno da escola, no qual se estabelecerá a sua articulação com outros serviços locais que prossigam idênticas finalidades.
- 2- Para a organização, acompanhamento e avaliação das suas actividades, a escola pode fazer intervir outros parceiros ou especialistas em domínios que considere relevantes para o processo de desenvolvimento e de formação dos alunos, designadamente no âmbito da saúde e da segurança social.

CAPÍTULO V

Participação dos pais e alunos

Artigo 40º

Princípio geral

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 23

Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola.

Artigo 41º

Representação

- 1- O direito de participação dos pais na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro, e concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio- educativo da escola.
- 2- O direito à participação dos alunos na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e concretiza-se, para além do disposto no presente diploma e demais legislação aplicável, designadamente através dos delegados de turma, da assembleia de delegados

de turma e das assembleias de alunos, em termos a definir no regulamento interno.

CAPÍTULO VI

Disposições comuns

Artigo 42º

Responsabilidade

No exercício das respectivas funções, os membros dos órgãos previstos no artigo 7º deste diploma respondem, perante a administração educativa, nos termos gerais de direito.

Artigo 43º

Processo eleitoral

- 1- Sem prejuízo do disposto no presente diploma, as disposições referentes aos processos eleitorais para os órgãos de administração e gestão, para a coordenação de estabelecimento e, quando for caso disso, para as estruturas de orientação educativa constam do regulamento interno.
- 2- As assembleias eleitorais são convocadas pelo presidente, em exercício de funções, do órgão a que respeitam ou por quem legalmente o substitua.
- 3- Os processos eleitorais realizam-se por sufrágio secreto e presencial.
- 4- Os resultados dos processos eleitorais para a assembleia, para o conselho executivo ou director e para o coordenador de estabelecimento são homologados pelo respectivo director regional de educação.

Artigo 44º

Mandatos de substituição

Os titulares dos órgãos previstos no presente diploma, eleitos ou designados em substituição de anteriores titulares, terminam os seus mandatos na data prevista para a conclusão do mandato dos membros substituídos.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 24

Artigo 45º

Inelegibilidade

- 1- O pessoal docente e não docente a quem tenha sido aplicada pena disciplinar superior a repreensão não pode ser eleito ou designado para os órgãos e estruturas previstos no presente diploma, nos dois, três ou cinco anos

posteriores ao cumprimento da sanção, consoante lhe tenha sido aplicada, respectivamente, pena de multa, suspensão ou de inactividade.

- 2- O disposto no número anterior não é aplicável ao pessoal docente e não docente reabilitado nos termos do Estatuto Disciplinar dos Funcionários e Agentes da Administração Central, Regional e Local.
- 3- Os alunos a quem tenha sido aplicada sanção disciplinar igual ou superior à da exclusiva competência do presidente do conselho executivo ou do director não podem ser eleitos ou designados para os órgãos e estruturas previstos no presente diploma, nos dois anos seguintes ao termo do cumprimento da sanção.

Artigo 46º

Regimento

- 1- Os órgãos colegiais de administração e gestão e as estruturas de orientação educativa previstos no presente diploma elaboram os seus próprios regimentos, definindo as respectivas regras de organização e de funcionamento, nos termos fixados no presente diploma e em conformidade com o regulamento interno da escola.
- 2- O regimento é elaborado ou revisto nos primeiros 30 dias do mandato do órgão ou estrutura a que respeita.

CAPÍTULO VII

Contratos de autonomia

Artigo 47º

Desenvolvimento da autonomia

- 1- A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício.
- 2- Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir em cada fase do processo de desenvolvimento da autonomia são objecto de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, nos termos dos artigos seguintes.

Artigo 48º

Contratos de autonomia

- 1- Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 25

- 2- Do contrato devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios que serão especificamente afectados à realização dos seus fins.
- 3- Constituem princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia:
 - a) Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;
 - b) Compromisso do Estado e dos órgãos de administração e gestão na execução do projecto educativo e respectivos planos de actividades;
 - c) Consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos no ensino secundário, dos pais e de representantes da comunidade;
 - d) Reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação;
 - e) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola ou do agrupamento de escolas e ao projecto que pretende desenvolver;
 - f) Garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado.
- 4- Constitui requisito para a apresentação de propostas de contratos de autonomia:
 - a) Na 1ª fase, o funcionamento de órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime definido no presente diploma;
 - b) Na 2ª fase, uma avaliação favorável realizada pela administração educativa central e municipal, no final do contrato de autonomia da primeira fase, bem como o funcionamento de serviços adequados às finalidades visadas.
- 5- A avaliação referida na alínea b) do número anterior toma em consideração:

- a) O modo como estão a ser prosseguidos os objectivos constantes do projecto educativo;
- b) O grau de cumprimento do plano de actividades e dos objectivos correspondentes à 1ª fase de autonomia.

Artigo 49º

Fases do processo de desenvolvimento da autonomia

1- O desenvolvimento da autonomia processa-se em duas fases, que se caracterizam pela atribuição de competências nos seguintes domínios:

- a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 26

- b) Gestão de um crédito global de horas que inclua a componente lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação;
- c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços;
- d) Estabilização do pessoal docente, designadamente pela atribuição de uma quota anual de docentes não pertencentes aos quadros, de acordo com as necessidades da escola e respeitando o regime legal dos concursos;
- e) Intervenção no processo de selecção do pessoal não docente, nos termos da lei geral;
- f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios;
- g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;
- h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;
- i) Associação com outras escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais.

2- A 2ª fase da autonomia constitui um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na 1ª fase, tendo em vista objectivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia.

Artigo 50º

Proposta de contrato

A direcção executiva das escolas e agrupamentos de escolas que pretendam candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia apresenta na respectiva direcção regional de educação uma proposta de contrato, aprovada pela assembleia e acompanhada dos seguintes elementos:

- a) Projectos e actividades educativas e formativas a realizar;
- b) Alterações a introduzir na actividade da escola nos domínios referidos no artigo anterior;
- c) Atribuições e competências a transferir e órgãos a que incumbem;
- d) Parcerias a estabelecer e responsabilidades dos diversos parceiros envolvidos;
- e) Recursos a afectar.

Artigo 51º

Análise das candidaturas

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 27

Em cada direcção regional de educação serão constituídas comissões para proceder à análise global do mérito das propostas e da existência de condições para a sua concretização, com base nos seguintes critérios:

- a) Adequação da proposta ao projecto educativo da escola;
- b) Capacidade de mobilização de agentes e recursos locais;
- c) Contribuição para a qualidade educativa das crianças, jovens e adultos da comunidade abrangida e para o desenvolvimento social e integração comunitária;
- d) Comprometimento dos órgãos e dos parceiros envolvidos na execução dos planos de actividades;
- e) Adequação dos recursos a afectar à consecução dos objectivos da proposta e às condições específicas da escola e do meio;
- f) Mecanismos e instrumentos que possibilitam a sua realização.

Artigo 52º

Celebração do contrato

- 1- Com base na análise efectuada sobre a viabilidade da proposta, e caso a mesma seja favorável, é elaborado o instrumento do acordo, do qual constarão as obrigações a que as partes reciprocamente ficam vinculadas e onde se deverá proceder a uma delimitação e articulação das competências da escola, dos restantes níveis da administração e dos demais parceiros.

- 2- O contrato de autonomia é subscrito pelo director regional de educação, pelo presidente do conselho executivo ou pelo director e pelos restantes parceiros envolvidos.
- 3- A não homologação da proposta de celebração de um contrato de autonomia é feita mediante despacho fundamentado do director regional de educação.
- 4- A matriz dos contratos de autonomia é aprovada por portaria do Ministro da Educação.

Artigo 53º

Coordenação, acompanhamento e avaliação

- 1- O desenvolvimento do processo de contratualização da autonomia é coordenado, acompanhado e avaliado, a nível nacional e regional, pelas competentes estruturas do Ministério da Educação.
- 2- As escolas que não reúnam os requisitos para acesso à 1ª fase de desenvolvimento da autonomia serão objecto de um processo de intervenção específica por parte da administração educativa, visando ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados.

CAPÍTULO VIII

Disposições finais

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio 28

Artigo 54º

Formação

- 1- A realização de acções de formação que visem a qualificação de docentes para o exercício das funções previstas no presente diploma assume carácter prioritário, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação.
- 2- Nas acções de formação previstas no número anterior devem estar envolvidos, designadamente, os centros de formação de associações de escolas e estabelecimentos de ensino superior.

Artigo 55º

Regime de exercício de funções

O regime de exercício de funções nos órgãos e nas estruturas previstos no presente diploma é estabelecido por decreto regulamentar, sem prejuízo do disposto no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Artigo 56º

Avaliação

Por despacho do Ministro da Educação será constituída uma comissão à qual competirá proceder à avaliação periódica dos resultados da aplicação do regime de autonomia, administração e gestão estabelecido no presente diploma.

Artigo 57º

Comissão provisória

- 1- Nos casos em que não seja possível realizar as operações conducentes à eleição da direcção executiva da escola, a mesma é assegurada por uma comissão provisória constituída por três docentes, de preferência profissionalizados, nomeada pelo director regional de educação respectivo, pelo período de um ano.
- 2- Compete ao órgão de gestão referido no número anterior desenvolver as acções necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime previsto no presente diploma, no início do ano escolar subsequente ao da cessação do respectivo mandato.

Artigo 58º

Regime subsidiário

Em matéria de processo, aplica-se, subsidiariamente, o disposto no Código do Procedimento Administrativo, naquilo que não se encontre especialmente regulado no presente diploma.

Artigo 59º

Comissão

Será constituída uma comissão composta por membros nomeados pelos Ministros das Finanças e da Educação para estudar as implicações financeiras dos princípios previstos no presente diploma.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio

Lei 21/2008 de 12 de Maio de 2008 (Documento E)

Diário da República, 1.ª série — Nº 91 — 12 de Maio de 2008 - 2519

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Decreto do Presidente da República nº 30/2008 de 12 de Maio

O Presidente da República decreta, nos termos do nº 3 do artigo 28º da Lei nº 29/82, de 11 de Dezembro, na redacção que lhe foi dada pela Lei Orgânica nº 2/2007, de 16 de Abril, o seguinte: É confirmada a promoção ao posto de Major-General do Coronel Engenheiro de Aeródromos Hélder Duarte de Barros e Brito, efectuada por deliberação de 13 de Março de 2008 do Conselho de Chefes de Estado -Maior e aprovada por despacho do Ministro da Defesa Nacional de 31 do mesmo mês. Assinado em 8 de Maio de 2008. Publique -se. O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei nº 21/2008, de 12 de Maio

Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161º da Constituição, o seguinte:

Artigo 1º Alteração ao Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro

Os artigos 1º, 4º, 6º, 23º, 28º, 30º e 32º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, passam a ter a seguinte redacção:

«Artigo 1º [...]

1 —

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós -escolar ou profissional.

Artigo 4º [...]

1 —

2 —

3 —

4 —

5 —

6 — A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte

qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.

7 — Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial.

8 — Os pais ou encarregados de educação podem solicitar a mudança de escola onde o aluno se encontra inscrito, nos termos do disposto no nº 3 do artigo 3º.

9 — As condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas especiais em instituições do ensino particular de educação especial ou cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos, bem como os apoios financeiros a conceder, são definidos por portaria.

10 — As condições de funcionamento e financiamento das instituições de educação especial são definidas por portaria.

Artigo 6º [...]

1 —

2 —

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por diferentes instrumentos de acordo com o contexto da sua aplicação, tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 —

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo conselho pedagógico da escola ou do agrupamento escolar.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não homologação do programa educativo individual, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado, com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 23º [...]

1 —

2 —

3 —

4 —

5 —

a)

b) Docentes de LGP;

c)

d)

6 —

7 —

a)

b)

c) Docentes de LGP;

d)

e)

8 —

9 —

10 —

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilíngue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação de escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes de LGP, bem como da frequência precoce de jardim -de -infância no grupo de crianças surdas.

12 —

13 —

14 —

15 —

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 —

- 18 —
- 19 — Os docentes de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.
- 20 —
- 21 —
- 22 — Aos docentes com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:
- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)
- 23 —
- 24 —
- 25 —
- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)
- g)
- h)
- 26 —
- Artigo 28º [...]
- 1 —
- 2 —
- 3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.
- 4 —

5 —

Artigo 30º [...] As escolas, os agrupamentos de escolas e as instituições de ensino especial devem desenvolver parcerias entre si e com outras instituições, designadamente centros de recursos especializados, visando os seguintes fins:

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f) A transição para a vida pós-escolar;
- g)
- h)
- i)
- j)

Artigo 32º [...]

- a)
- b)
- c)
- d) (Revogada.)
- e) (Revogada.)
- f)
- g)»

Artigo 2º Alteração ao Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro O capítulo VI do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, passa a ter a seguinte epígrafe: «Disposições finais e transitórias».

Artigo 3º Aditamento ao Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro são aditados ao Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, os artigos 4º-A e 31º-A:

«Artigo 4º -A Instituições de educação especial

1 — As instituições de educação especial têm por missão a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas que se traduzam em adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correcta integração, noutro

estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração.

2 — As instituições de educação especial devem ter como objectivos, relativamente a cada criança ou jovem, o cumprimento da escolaridade obrigatória e a integração na vida activa, numa perspectiva de promoção do maior desenvolvimento possível, de acordo com as limitações ou incapacidades de cada um deles, das suas aprendizagens, competências, aptidões e capacidades.

3 — As instituições de educação especial podem ser públicas, particulares ou cooperativas, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, em especial as associações de educação especial e as cooperativas de educação especial, e os estabelecimentos de ensino particular de educação especial.

4 — O Estado reconhece o papel de relevo na educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais das instituições referidas no número anterior.

Artigo 31.º -A Avaliação da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde 1 — No final de cada ano lectivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde. 2 — O relatório referido no número anterior deve avaliar igualmente os progressos dos alunos que, tendo sido avaliados por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, não foram encaminhados para as respostas no âmbito da educação especial. 3 — Na sequência dos relatórios produzidos ao abrigo dos nºs 1 e 2, deve ser promovida uma avaliação global sobre a pertinência e utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, no âmbito da avaliação das necessidades educativas especiais de crianças e jovens.»

Artigo 4º Repristinação de normas É repristinado o disposto nas normas referidas nas alíneas d) e e) do artigo 32º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Aprovada em 7 de Março de 2008. O Presidente da Assembleia da República, Jaime Gama. Promulgada em 23 de Abril de 2008. Publique-se. O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA. Referendada em 27 de Abril de 2008. O Primeiro-Ministro, José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa.

Entrevista completa transcrita (Documento F)

Entrevista com a Professora de Língua Portuguesa para alunos surdos (**P1**).

Título: Estratégias Pedagógicas utilizadas por Professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), em Portugal.

Caracterização do Entrevistado (a)

Nome: P1

Professor de Língua Portuguesa PL2

Formação: Professora da EREBAS A, especializada na educação de alunos surdos (educação especial); Mestre em Ciências da Educação e Doutoranda em Ciências da Educação (entrevista concedida em Novembro/2011)

Nome da EREBAS: A

Ciclo que leciona: 2º e 3º

Ano que leciona: 6º e 7º/alunos surdos que estão no nível A1 e A2 (nível de proficiência em LP)

Quantos alunos surdos - sala de aula: 9 alunos surdos no A1 e 4 alunos surdos no A2.

Habilitação em LGP: tem conhecimento da LGP, mas não é proficiente na língua, utiliza o intérprete de LGP em sala de aula.

P1: Este ano estou a dar aulas de Português ao 2º e 3º ciclos, que são turmas do 6º e 7º ano. Este ano nós temos um Projeto novo que são os níveis de Proficiência Linguística como Língua Portuguesa L2 para alunos surdos. Nós nos inspiramos num projeto que já existia na Casa Pia de Lisboa. Em que consiste esse Projeto? Dadas as dificuldades dos alunos surdos e como sabíamos que eles não podiam frequentar as aulas de Português dos mesmos moldes dos alunos ouvintes, então decidimos aplicar as mesmas regras que existem numa língua estrangeira. Um aluno, quando vai apanhar inglês para um instituto, faz um teste para avaliar o seu nível de conhecimento, se vai ficar no nível 1, nível 2; então isto vai de encontro ao quadro europeu como referência entre as línguas e nós resolvemos fazer o mesmo. Ano passado elaboramos o projeto. Fizemos testes diagnósticos a todos os alunos

para saber em que nível todos os alunos se encontravam e aí verificamos em qual nível os alunos se encontravam e vimos que a maior parte dos alunos são A1, A2 e alguns que não estariam nem no A1, porque não chegam ao 2º ciclo, não sabem ler e nem escrever, há um espaçamento muito grande do conhecimento real ao nível de escolaridade em que se encontram. O que verificamos é que essa disparidade levava a eles não conseguirem acompanhar as aulas. Então decidimos avançar com esse projeto. Na casa Pia é um pouco diferente porque eles não implementavam isso nas aulas, eram só nas aulas de apoio. Tinham as aulas de apoio à língua portuguesa. Então, nessas aulas de apoio, é que eles tinham apoio de acordo com os níveis e nós resolvemos ir mais longe, implementamos isso nas aulas. Tivemos a autorização da escola para formação das turmas ao invés de estarem agrupados por níveis de escolaridade, os alunos não frequentam por estarem no 5º, por estarem no 6º, 7º e 8º frequentam de acordo com o nível de proficiência em que estão inseridos. Assim formamos grupos para o 2º ciclo, 3º ciclo para não haver grande disparidade em termos etários. Então os alunos do 5º e 6º estão juntos se pertencerem ao A1 e, se pertencerem ao A2, estão em outro grupo. (...) São 48 alunos em média. Tenho no A1, no 2º ciclo, nove alunos. Este ano temos turmas bastante grandes porque recebemos alunos vindos de Penafiel porque deixou de existir turmas de atendimento a alunos surdos e eles vieram para cá. Então, as turmas ficaram maiores do que o previsto porque as turmas já estavam prontas quando eles chegaram e a política daqui da escola é ter turmas bastante pequeninas, com 5, 6 alunos, e agora com 9 alunos surdos já se torna difícil trabalhar, mais que isso não dá. Eu estou a trabalhar com os mais fracos no nível A1, com 9 alunos, e já no 3º ciclo eu tenho 4 alunos, já são menos. E eu noto uma grande diferença porque no A1 são nove alunos e é complicadíssimo porque eu tenho alunos no A1 que sabem escrever alguma coisa, mas tenho aqueles que não sabem nada.

EK: E todos falam em LGP?

P1: Não, mas este é o meu problema. Nós notamos que aqueles alunos que tiveram um percurso bilíngue dentro do nosso agrupamento, que tiveram o pré-escolar bilíngue, 1º ciclo bilíngue, não deve estar no A1, deve estar em B1. Em níveis superiores, nota-se então que os alunos que já estão neste ano no 5º ano têm maior nível de literacia e que sentimos mais dificuldades com os alunos que vieram de fora de outras escolas que foram integrados em turmas de ouvintes. Aqui em Portugal,

em certos casos, não é muito diferente do Brasil, existe a Lei, o Decreto-lei nº 3 de 2008 que criou as Escolas de Referência. Aqui o Agrupamento de Paranhos, mesmo antes do Decreto, já tinha essa filosofia, sempre teve a 25, 30 anos turmas de surdos, sempre acreditou que esta era a via correta. Então, quando saiu, o Decreto nº 3 veio legitimar o nosso modelo, é que está correto. Mas existiam outras escolas de alunos surdos com visão contrária, que o ideal seria escola inclusiva com alunos integrados em turmas de ouvintes e mesmo agora, apesar de existir o decreto, as escolas estão um bocado a seguir que acham melhor. Se formos verificar o País, o que está a acontecer, há turmas de surdos e há turmas de surdos integrados e continuam a chegar. Nós aqui recebemos e, quando vamos verificar onde estavam, estavam em turmas de ouvintes. Não devia acontecer isto, mas aqui em Portugal é um bocado, há uma flexibilidade, não há uma última palavra e também não há uma monitorização, ninguém vai à escola verificar se está exatamente a cumprir a lei. Então cada escola faz o que acha. Então, é assim: as pessoas que acreditam cumprem e aqui a escola sempre acreditou e não precisou da lei e também sempre acreditamos nos alunos, quando vêm de turmas integradas o conhecimento deles é quase nulo que tinham papéis passivos, estar sentados na sala, o professor a falar com os alunos e eles num canto com professor de apoio e é como não fizessem parte da turma. Em uma aula de Português, há pouco tempo, nós estávamos a dar uns conceitos básicos de questões físicas, alto e baixo, e depois a seguir um exercício. Então perceberam: e eles diziam “não sei”, “não sei”; então começamos a perceber que eles não percebiam a Língua Gestual porque os conceitos eram bem básicos. Então muitos deles, e principalmente os alunos que vêm de Penafiel, têm uma língua gestual muito fraca porque muitos, nessas escolas, quando estão integrados, têm a língua gestual para dar apoio, mas é diferente. E essa é outra dificuldade porque, se eles não aprendem nem a Língua gestual, fica mais difícil para ensinar a segunda língua.

EK: A maioria dos alunos surdos são filhos de pais surdos ou de pais ouvintes?

Ouvintes. E aí está também a grande dificuldade de integração. Nós temos aqui três alunos de pais surdos, mas segue a regra geral. Isso também não é. O fato de terem pais surdos, isso não significa que os pais surdos sejam mais o modelo bilíngue, mas o que tem de bom é que tem uma LGP como 1ª língua, tem uma língua gestual,

mais desenvolvida e, depois, nota-se nesses alunos é que a capacidade para o Português é muito maior.

EK: O que eu percebia enquanto intérprete é que eles chegavam sem língua nenhuma e que iam para a escola para aprender enquanto que o aluno ouvinte formalizava a língua.

P1: O ouvinte já domina a língua, enquanto que, para o aluno surdo, a aquisição é formal.

EK: Em relação ao Programa de Língua Não Materna (PLNM), como é chamado, que é o Português de 2ª língua, como funciona a proposta nas escolas inclusivas, escolas de Referência?

P1: Nós, até que existia, só foi aprovado agora em fevereiro, o Decreto-Lei nº 3-2008 saiu com bastante atrasado e agora será esse Programa que devemos seguir, mas a princípio será só para os inícios dos ciclos 5º e 7º ano, aquilo que nós consideramos e é opinião geral, que o Programa está muito colado ao Programa de Língua Materna, embora tenha o título Português como 2ª língua para alunos surdos. O que acontece é que foi feito por especialista de Língua Materna, não foi feito por especialista de Língua Não Materna. Então eles convidaram, quando fizeram o Programa, os especialistas da Linguística. De Português são os da Língua Materna e depois convidaram dois professores que trabalhavam com alunos surdos (D. A e o Prof. E.C), que é aqui do nosso agrupamento, e acabou por sair e depois ficou só ela. Mas eles eram professores que trabalhavam com alunos surdos, conheciam, mas não convenciam a eles em elaborar o Programa propriamente dito. Nota-se a influência deles mais na introdução, nas orientações do que é a surdez. O coordenador José Afonso Batista também é uma pessoa que trabalhou, foi diretor de surdos aqui na escola, na educação especial, tem uma tese também de doutoramento sobre surdez e é uma pessoa também dentro da área da surdez. E toda a introdução do trabalho foi feita por ele e nota-se que a filosofia da educação bilíngue está muito bonita, está muito bem feita. Pois bem, quando se entra na planificação propriamente dita do programa, já nota-se que não foi feita por ele e que foi feita por especialista.

EK: Mas aqui no E. E. A não há a possibilidade de fazer uma adaptação? (risos)

P1: Então, tudo está apontado para a educação bilíngue quando se entra no Programa propriamente dito, feito por especialistas e por ciclos também, e se nós colocarmos o Programa de Língua Materna ao lado, é basicamente igual, vai verificar que eles fizeram uma colagem de um no outro. Há pequenas adaptações, as obras de leituras obrigatórias são quase exatamente as mesmas, eles dizem que é para surdos e é uma coisa até que levanta polêmica por que algumas leituras podem ser substituídas por filmes e vídeos não, assim outras possibilidades ou, por exemplo, só no nono (9º) ano que é obrigatório os outros anos as pessoas podem até ir ao Plano Nacional de Leituras e vê o que é mais adequado já está muito, em termos gerais, está muito idêntico. Nós aqui o que consideramos foi fazer essa avaliação de Língua por Proficiência Linguística. Se tivesse A1 e A2, nós construiríamos um Programa próprio, que é baseado no Programa que há, que é o de Português para estrangeiros, e consideramos que, a partir do B1, já seria um Programa de Português, porque senão ninguém (risos) seguiria o Programa de Português para surdos como antes, com as devidas adequações e, como diz Jose Afonso Batista, que é o Coordenador do Programa (se quiser vir cá em janeiro, ele virá à escola e o conteúdo da palestra dele será o Programa e o aluno). O que ele considera é que o Programa é um mapa de estradas, temos que segui-lo por estradas alternativas, o Programa é o aluno que tem suas especificidades, se nós víamos que está indo pela qualidade do Programa, seguimos, senão, teríamos que adaptar o ensino. Nós aqui implementamos o Programa e sou eu quem está a coordenar o Projeto, e uma das propostas que está no Projeto é a formação. Então eu convidei o Pedro Barros, veio cá a Isabel Correia da Escola Superior de Educação de Coimbra, é especialista em Linguística, faz muita ponte e é assim que deve ser, que o aluno, para saber a segunda língua, deve dominar a sua primeira língua, que é a Língua Gestual Portuguesa. Foi uma ação de Linguística e eu pedi para que falasse sobre esta ponte, se fosse possível, eu gostaria cá que estivesse sempre. E agora a próxima será com o Professor Jose Afonso Batista, em janeiro, e então a opinião dele é a nossa, que existe aquele Programa e o Programa é pensado para alunos que terão percurso bilíngue de aula que tivesse intervenção precoce, primeiro ciclo de educação bilíngue, ele chegaria, teria ali adquirido aquelas competências. Mas no nosso caso ainda não houve tempo para isso. Nós temos que adequar o ensino ao tipo de aluno que temos a frente, então é darmos seguir aquilo,

os alunos que têm o nível mais avançado tentam seguir e os outros, nós tentamos dar uma coisa mais básica e funcional que lhes faltam porque, se eles ainda não têm determinadas competências não podemos dar aí.

EK: Todos os Professores da casa têm Língua Gestual Portuguesa, os professores que têm alunos surdos em sala sabem LGP?

P1: É problema da escola e de todas as escolas, e que é um problema da falta de continuidade neste caso. Por exemplo, eu sou a única que sou especializada, a Professora Livia é a primeira vez que está com alunos surdos, não tem conhecimento nenhum de língua gestual.

EK: Mas tem intérprete em sala de aula?

P1: Sim, quando o Professor não tem conhecimento da Língua Gestual, então tem intérprete de LGP em sala de aula. No meu caso, eu tenho conhecimento da língua, mas considero que é importante o intérprete em suas ações como, por exemplo, em testes muito longos, que exigem um conhecimento mais aprofundado. Tenho algum conhecimento da Língua gestual, mas considero que não seja suficiente para textos com complexidade, que é muito importante.

EK: Mas tem muita experiência na área da surdez?

P1: Sim, e é até engraçado em termos de comunicação, porque às vezes estou eu a falar e a intérprete está ali parada, ou estamos as duas ao mesmo tempo. Mas o que acontece é que eu e a intérprete estamos a trabalhar pelo mesmo, andar ali a apoiar-se na língua gestual há ali, um trabalho conjunto.

EK: Nem todos os termos têm gestos.

P1: Sim, há termos que não há gestos e, muito embora eu tenha conhecimento de língua gestual, não acho suficiente, e o intérprete pode me ajudar e, como não domino tudo, me sinto mais aprofundado no conteúdo com a presença da intérprete.

EK: Mas é boa essa preocupação porque, como acabou de dizer, não há domínio em tudo e, mesmo com o conhecimento que tem, prepara uma aula com determinado conteúdo programático sobre determinado tema.

P1: Sim, mas aí há um trabalho em conjunto entre mim e a intérprete. Nós, por exemplo, percebemos que o nível dele é muito básico, então, mesmo os gestos devem ser mais básicos, precisamos usar uma linguagem de iniciante. As intérpretes também se adaptam e nós também estamos a desmontar aquilo e se adaptar aos alunos que temos pela frente e aí há esse trabalho entre nós, então vamos dar mais apoio a este aluno que não tem língua gestual nenhuma.

O programa começou este ano?

P1: Não. Começamos esse ano com o Projeto. Nós, no ano passado, elaboramos o Projeto e fizemos os testes diagnósticos para nos posicionarmos e, em setembro, ao arrancar o ano letivo, já arrancamos nesse Programa. Para os alunos do 5º ano do agrupamento e com um nível mais avançado, penso que está a ser importante, mas para os que vêm de fora ainda não.

EK: Eles vão ser reavaliados por semestre, como será feito?

P1: Eles estão sempre sendo avaliados. Nós vamos manter as avaliações como sempre estiveram: os testes, as avaliações contínuas e que têm as notas no fim do período e no fim do ano nós vamos..., não sei se eles passam de nível, eles agora têm avaliação em cada período, nós temos três pesos e terão avaliação no fim de cada período e estão constantemente a ser avaliados e no fim vamos ver se os objetivos foram conseguidos e se eles estão prontos para passar o nível seguinte.

EK: Eles são avaliados em leitura e escrita.

P1: Sim, em leitura e escrita.

Mas com o apoio da LGP? Como funciona a avaliação? É escrito e alguém interpreta o que está escrito?

P1: Não. A disciplina é portuguesa e o intérprete só funciona em termos de comunicação, na interação, quando é necessário. No caso estou no nível A1, não há ainda textos complexos. É mais a nível de interação para esclarecer, porque, depois, perante o texto, não há tradução do intérprete nem em testes, nem em trabalhos. Se eles estão a aprender uma língua, tem que aprender a decodificar a língua, porque senão o que consideramos é que eles não aprendem o Português nem a Língua Gestual. Portanto, no primeiro ano, estamos com o Projeto multimídia ligados,

estamos a ver a palavra, a imagem, a trabalhar os conceitos. Ainda estamos nessa primeira fase, de montar as imagens dos conceitos e é complicado, porque eu penso sempre que levo coisas muito básicas e aquilo básico eles nunca percebem, há sempre um esforço da minha parte, mas há professores que agem de forma errada, que colocam o intérprete a traduzir as palavras, as frases, o texto, e assim eles nunca evoluem porque sabem que vão ter a seguir a tradução. Se é a língua, eles têm que se habituar a ler os textos e a responder as perguntas, e então eu estou a projetar a palavra, a imagem e o conceito e agora façam sozinhos, e eles têm que decodificar e fazer sozinhos. E já me aconteceu de eles me dizerem “não sabemos”. Então, paramos outra vez, explicamos os conceitos. Teve aula de parar umas quatro vezes porque eles estavam a dizer: “não sei”, “não sei”. E nota-se que há hábitos, são maus hábitos que eles têm adquiridos porque estão habituados a dizer ao acabar a explicação, e eles chamam o professor e perguntam: “O que é para fazer?” Ou então perguntam ao intérprete: “O que é para fazer aqui?” Não, ninguém diz nada, tem que descobrir sozinho, “não prestou atenção antes?” Eles estão habituados a outras práticas porque o professor vem a seguir e diz: “Olha aqui, é para fazer isto, aqui é para fazer aquilo.” Não se dão ao trabalho de ler. Nesses testes diagnósticos que fizemos, uma das competências avaliadas são essa capacidade de interpretar os enunciados, as perguntas “faça uma cruz”, “faça um desenho”, “coloquem por ordem” para eles perceberem as instruções, mas eles não se dão ao trabalho de ler e tentar perceber o que se pede. É um dos grandes problemas do Português, é quando o intérprete está na sala de aula, quando há uma má utilização dos seus serviços. Se ele começar a traduzir os textos, os enunciados, tudo, não será aula de Português. Quando veio cá o Pedro e um dos exemplos que ele deu das instruções “siga à direita”, “siga à esquerda”, tem que o aluno sozinho tentar perceber, tem que haver um trabalho antes de comparar as duas línguas e dizer: “A Língua gestual diz assim.” Ainda hoje estava a trabalhar os opostos no A1, coisas básicas. Eles não têm esses conceitos do que é rápido, lento, cheio, vazio. E eles olham para a palavra no 1º ciclo, coisas básicas e eles olham e aquela palavra não lhe diz nada, não tem sentido nenhum para eles e depois a palavra, o conceito, eles estavam ali a ver o que significa, o que é e agora vamos embora, dure mais tempo. Eu dei no início do A1 educação pessoal, houve uma aula que eu tirei fotocópias da caderneta escolar e pedi para cada aluno preencher sozinho e eles me olhavam e disseram: “Não fazemos, não podemos copiar?” Não podem e isso

acontece, porque eles estão habituados a ver os pais preencherem por eles. Nós temos cá alunos que numa aula nos dizem: “Não sei quantos irmãos tenho, não sei o nome do meu pai, não sei o nome da minha mãe.” E não sabe o nome e tem que ir à caderneta ver o nome. São casos absurdos, nenhum deles sabe a morada, a cidade e nós estamos sempre a falar e vocês já imaginaram, por exemplo, se um dia se perderem na rua ou se têm algum problema ou querem um emprego e não conseguem preencher um cadastro?. E, portanto, fico aí todo esse tempo a trabalhar esse tipo de coisa que eles têm na caderneta: nome, endereço da morada, localidade, quem é o encarregado de Educação, porque eles olham para aqueles títulos e não lhes dizem nada. Agora o que me angustia é ver que os alunos não têm essa consciência de que essas informações básicas e necessárias são importantes porque sempre se habitua a ter quem faça por eles. Os pais fazem por eles, o intérprete faz por eles e eles têm que perceber que devem ser autônomos e que mais tarde eles têm que se ver, ainda são muito dependentes e isso é um grande problema que eu noto nos alunos. Existe também um trabalho de superproteção que tem seus efeitos nefastos e nota-se isso bastante, mas nós trabalhamos imensamente para que eles saibam, por exemplo, o que é nacionalidade. Depois eles confundem se é o País que é Portugal ou se é o local, são conceitos tão básicos e fundamentais, mas que eles não dominam e sempre tem alguém para preencher por eles.

EK: Como é que fica a competência linguística de aluno, por exemplo, ao fazer todo esse programa que já foi dado início, que já arrancou aqui na escola e, ao final, perceber que essas questões que para nós ou enquanto ouvintes são básicas ou para criança naquela faixa etária e que para esta criança que a competência linguística ainda não está estabelecida, como é feito esse trabalho a partir disso, pensando nessas questões, nessas preocupações e imaginando que esta criança pode ou não estabelecer esse nível de competência. Foi montado o Programa e a partir desse Programa está sendo feito de forma efetiva, está sendo feito aqui na Escola e, ao chegar ao fim do ano letivo, a meta que foi estabelecida e os objetivos para aquele conteúdo programático foram desenvolvidos, mas não há preocupação do conteúdo e sim a preocupação se essa criança vai desenvolver certo nível de literacia, certo nível linguístico, competência linguística da Língua Portuguesa, que ele

mora no País, que fala Português e que ele precisa se comunicar.

P1: É a angustia toda e estamos todos e achamos que estamos no caminho correto e sentimos que eles estão mais motivados para aprender porque alguns conseguem e mesmo assim têm uns com dificuldades e é bastante compreensível e impossível colocar um texto igual dos ouvintes para o 7º ano. E eles olham para aquilo e não percebiam nada, mas eles estão mais motivados e pensamos que isso vai ser bom, já está a ser bom e nos permite puxar mais por outro, ter mais competência e ninguém ficar prejudicado. Aquilo que me angustia um bocado é aquela capacidade deles de memorização, que é muito baixa, e que estamos a trabalhar isso. Eles até sabem muito bem hoje e amanhã vamos perguntar e não sabem mais, e causa-me uma grande angústia chegar ao fim e avaliar e eles não sabem de nada. E por bastante que sei que alguns vão permanecer e não vão progredir, por lado há essas dificuldades de memorização e por outras são aquelas faltas do trabalho por não terem os pais em casa, sempre a puxar por eles. E depois o fato da língua escrita só ser usada no contexto formal de sala de aula, trabalha aqui na sala de aula, escrevem, mas depois eles saem é só língua gestual com os colegas, em casa não se comunicam com os pais, então acaba ali e por isso tentamos fazer outras atividades. Temos um intercâmbio, eu tenho desde o ano passado, com a Escola de Lisboa, a Quinta de Marrocos tem. Há troca de correspondência, tem um “Blog” e o objetivo é tentamos tornar a escrita significativa. Eles já conhecem, temos ali amigos e queremos manter contato e quero me comunicar com eles, e o Português serve para isto e dar um significado para a Língua e aquilo ter um sentido para eles e levá-los a escrever e a querer desenvolver, mas poderiam se interessar mais, é uma estratégia. Já tentei muitas coisas, se entusiasmarem mais e chega a um ponto que temos que sempre puxar mais por eles, como, por exemplo, quando construímos o Blog, o meu objetivo era que eles fossem os autores e eles tomassem a iniciativa em casa de escrever um texto, mas o que eu constatei é que ninguém nunca fez por iniciativa própria. Uma notícia tinha que ser sempre eu a dizer: “Hoje, na aula, vamos fazer uma notícia sobre uma atividade qualquer”. Então eles só faziam porque eu os obrigava a fazer a notícia e colocar lá no Blog. O fato de colocar no Blog a imagem os motivou, mas eu queria que eles fossem mais longe, por exemplo, por iniciativa própria chegassem lá e comentassem, todos têm acesso (eles têm acesso tecnológico), só os novos que ainda não criei, mas todos têm acesso, sempre andam por aí, com seus computadores, que às vezes usam mais os computadores para

fazerem joguinhos do que para estas coisas e, por exemplo, no início criamos os “passwords” e eles não queriam dar e eu falava: “Então, é vosso, não percam!” Mas depois perderam e já não sabiam aceder e tivemos que fazer novos. Mas, por exemplo, eles colocam uma notícia e alguma professora de outra escola entra, vê a notícia e escreve. E eu gostava que eles tivessem iniciativa de ver aquilo e respondessem aos professores, mas eles nunca tomaram a iniciativa ao longo do ano e eu sempre a mostrar: “Olha, já viram? Tem aqui um comentário da Professora do Augusto Lessa. Vamos dar uma resposta à Professora? Então sempre chamava na aula, olhem lá o que a Professora escreveu e aí então o Pedro respondeu. “Muito obrigada!” eu falei, mas só (risos), eles têm uma preguiça para escrever e eu tenho que estar sempre a puxar por eles, nós tentamos de tudo para motivá-los e o Projeto do Blog era eu a sempre criar as notícias e eles publicarem, terem essa iniciativa e autonomia, comentar, dar respostas, eles fazerem uma notícia sozinhos e depois entrarem e publicarem. Depois eu percebia que, se eu não reservasse aulas para o Blog, para aquilo, nunca fariam. Isso é um bocado..., penso que com os ouvintes são mais... têm outro tipo de postura.

EK: A falta de interesse se dá pelo fato de ser difícil escrever em outra língua que não dominam ou a questão de multimídia?

P1: Eles acham interessante usar o computador como ferramenta facilitadora na produção escrita da Língua Portuguesa e no início fiz algumas atividades com escrita de e-mails para os colegas e, no decorrer, percebi que eles, ao invés de escreverem alguma notícia, alguma informação numa conversa, mandavam imagem, mas não é para mandarem imagem, é para escreverem textos. E sempre arranjam uma forma de contornarem, eles têm todos o “Facebook”, mas acabam na maior parte por enviar imagens, fotografias e então eu falo: “Não basta enviar a fotografia ou o vídeo, é preciso escrever uma frase para treinar.” Então é assim, um trabalho árduo, não é muito fácil, porque eles têm aquela resistência à escrita e estão sempre a contornar, mas, se não reservarmos um horário para fazermos com eles, não funciona. É complicado porque na teoria dizemos: “Vamos fazer um Blog, vamos fazer com que a escrita seja significativa, vamos enviar e-mails, vamos trabalhar com o “Facebook” com as coisas que eles gostam”. Mas não chega, estamos sempre a puxar.

EK: É difícil quando se tem tudo preparado com conhecimento específico e não funciona quando se depara em sala de aula com alunos que não despertaram ainda para a necessidade de se comunicar em outra língua, alunos que se esbarram na dificuldade de escrever em outra língua.

P1: E depois eles são diferentes, tem alunos que agem diferente, são aqueles que são do 3º ciclo, que reagem muito bem e tem uma coisa que eles gostam muito, é a minha postura de sala de aula, é uma postura individualizada, eles têm um exercício, eu coloco o exercício para todos e cada um faz e eu vou corrigindo individualmente e todos têm que conseguir fazer sozinhos, e eu tenho o hábito de chegar ao pé deles e colocar o “certo” no caderno e eles adoram ter o “certo” no caderno e estão sempre a chamar-me: “Ainda falta aqui.” E o fato de eu colocar o “certo” no fim leva-os a motivar-se, a fazer, eu faço um exercício e todos fazem. As aulas demoram-se muito mais, mas eu tenho nove alunos e eu estou ali, um por um, a ver, um é um pouco complicado, pouco autónomo. Eu tenho alunos no 2º ciclo com muita insegurança, eu tenho que dar o meu olhar de aprovação para eles fazerem, mas eles até sabem, mas depois é um bocado distante, acho importante que eles façam sozinhos e que fiquem à espera para que eu corrija e noto que eles gostam muito do meu serviço e eles gostam imenso que eu chegue aos pés deles e que diga que eles conseguiram fazer sozinhos e ficam todos contentes. Eu fiz o teste e, ao montarmos o Projeto, pensamos que uma das chaves para o sucesso era a articulação entre vários profissionais da equipa, com todo o material que produzo, eu envio para os terapeutas da fala, para os da educação especial. Então os terapeutas trabalham com base na terapia e os Professores da Educação especial dão apoio e estão a trabalhar com o mesmo. Também envio para os Professores de Língua Gestual, para eles trabalharem com os conteúdos de Língua Gestual. Aí está o caso para eles terem o conceito na primeira Língua, estamos a trabalhar em conjunto e daí os primeiros testes em outubro, depois digitalizei os testes e enviei para todos os erros de cada um.

EK: E como foi?

P1: Então, mandei os erros, uns têm dificuldades nisto, nesta parte, para que todos pudessem trabalhar individualmente porque estamos a trabalhar para o mesmo, estes que têm essa dificuldade, vamos trabalhar assim e vamos ver os resultados do segundo teste, porque o primeiro teste no terceiro ciclo teve resultados muito bons,

era quase tudo bom, agora no segundo ciclo tenho alunos de Penafiel que são zero, não sabem ler e escrever, então teve alunos que foram 10%, tive notas muito fracas, tenho alunos que nem sequer a primeira língua têm. É complicado e depois noto que, da parte deles, não há muita motivação para aprender. Há esses tipos de alunos complicados.

EK: A família não coopera, não colabora em estimular, motivar esse aluno para a escola?

P1: Este é um grande problema da família, um problema que nós notamos. Sendo a maioria dos pais ouvintes, poucos deles se comunicam em língua gestual com os filhos. Eles chegam a casa e quase não conseguem se comunicar com os pais. Os que têm pais surdos se comunicam, os que não têm não se comunicam. Então é o que se faz na escola.

EK: A total responsabilidade é da escola.

P1: E depois temos alunos de longe, Vila Real, Trás-os-Montes, e alguns deles só vão a casa no fim de semana, durante a semana estão nas instituições e, como estão longe de casa, a princípio seria a instituição que deveria dar esse acompanhamento, ter um espaço para fazer os deveres de casa e o que nós sentimos é que temos que ser nós em cima e incutimos aos pais a necessidade dos pais aprenderem a Língua Gestual também. Temos curso de língua gestual para os pais, mas os pais se inscrevem pouco.

EK: Essa é uma das lacunas?

P1: É vem uma vez e não vem mais e já me aconteceu de ter pais que eu disse: “É importante ter Língua Gestual”. E eles me disseram: “Não me venha falar disso.” Há certa resistência. Certa vez, vi uma notícia interessante no Brasil, que o tribunal decretou que, se os pais não soubessem a língua gestual, era considerado negligência e poderia até a criança ser retirada da família. E aqui é na base do aconselhamento, então há pais que percebem a importância e até aprendem, mas são uma grande minoria, muitos deles não sabem a Língua Gestual. Eu fiz um filme com os alunos do nono ano e eu gostaria que eles dissessem o que é serem surdos, quais as suas dificuldades do dia a dia. Então uns falam da dificuldade de ir ao café e que as pessoas não os percebem, tem outra que diz que a família não se

comunica com ela... e como ainda há muitos casos desses e para muitos é uma angústia ir ao fim de semana à família. É uma realidade tão antiga que já deveria ter mudado, mas não mudou e depois esse direito de opção de, se quiser, segue ali, senão quiser, segue lá... e ainda temos problemas com os médicos que indicam o implante e que não deve falar a língua gestual e que devem estar em turmas integradas... É uma luta que não chega mais. Nós aqui em Portugal estamos a assistir um fenómeno preocupante que é o implante. Nós implementamos o Projeto Bilíngue, temos a intervenção precoce, aqui no Agrupamento, miúdos assim, de poucos meses, mas o que está a acontecer é que todas as crianças, algumas ainda vêm sem implante, mas todas acabam sendo direcionadas para o implante, embora a educadora diga não para os pais, é mais forte a opinião dos médicos. Então todas as crianças neste momento estão a ser implantadas no jardim de infância, no pré-escolar, todos implantados e então estamos nós, a criar uma Proposta Bilíngue, estamos a ficar sem público porque depois os pais dizem... no primeiro ciclo já querem vê-los integrados a turmas de surdos do primeiro ciclo, estão a ficar em extinção porque todos os alunos que estão a vir da intervenção precoce e do pré-escolar são miúdos implantados, que não querem seguir esta Proposta. Então o que vai acontecer é que o nosso ideal vai cair por terra. Estávamos a pensar que, daqui a alguns anos, vamos ter crianças que seguiram todo o percurso bilíngue e assim vai acabar por não ter porque os bebês que nós recebemos acabam por serem implantados e depois os pais dizem que querem os filhos integrados.(...) Está sendo uma luta difícil porque, mesmo da comunidade surda... e estou a sentir da parte da comunidade surda uma tentativa de aproximação dos médicos e das pessoas do implante coclear no sentido de dizer: “Nós não vamos rejeitar, aceitamos, mas que não se esqueçam, são surdos e que precisam da Língua Gestual.” E a comunidade surda percebeu que não vale a pena lutar contra e dizer que somos contra, porque ficam em campos opostos e, pior... mas, apesar de haver essa cedência da comunidade surda em dizer “nós aceitamos, mas não se esqueçam da Língua gestual”, nos outros lados não há essa abertura e não querem saber e estão bastante complicados porque o que se nota na comunicação social é uma ignorância total sobre as questões da surdez e, quando vem uma notícia de uma criança integrada... Há pouco veio uma notícia em Vila do Conde de umas crianças integradas em turmas de ouvintes que era uma experiência fenomenal, como se aquilo fosse uma novidade, uma grande experiência e que ignorasse completamente

que temos um Decreto-Lei que propõe uma educação bilíngue e a notícia nem sequer falou que existe uma educação bilíngue, estavam ali a promover uma situação de integração que estava a resultar muito bem. Engraçado que parece que a comunicação social vive num mundo à parte, fala daquilo como se fosse uma grande experiência, como um modelo, mas falta informação.

EK: Muitas áreas ainda não têm experiência de prática mesmo, experiência prática do que funciona, do que trabalha, esta escola de referência, eu já estava... no Brasil, há dez anos, eu já conhecia a divulgação (.)

P1: Esta escola já existia, há trinta anos, já funcionava. Assim foi preciso vir o Decreto para dizer que isto, que aqui foi o caminho, é preciso as pessoas acreditarem e ter a filosofia certa porque há um bocado da filosofia que se acredita, há pessoas que acreditam que a Língua Gestual é a primeira língua, que a educação bilíngue é a correta... as pessoas agem conforme... se as pessoas pensam na linguagem, que os alunos surdos estão a ser discriminados a estar com surdos... há pessoas que acusam muito esta escola de excluir os alunos surdos, consideram, ao contrário, que nós os colocamos em guetos, que estão aqui isolados dos ouvintes, é uma noção completamente contrária.

EK: Não conhecem a Proposta da Escola?.

P1: Não conhecem e às vezes as próprias críticas vêm das associações de surdos do Porto. É que também não percebem porque os próprios surdos não sabem, às vezes, muito bem no que acreditam, no que defendem uma coisa e aí, quando têm, por exemplo, lutarmos e depois queremos outra.

EK: Sempre tem alguém falando você vai falar assim, vai pensar assim e no Brasil as Federações, associações e sociedades, acontece um pouco isso de não deixar os surdos pensarem um pouco.

P1: Nota-se que a comunidade surda, que há exatamente aqueles que sabem em que acreditam, têm bases sólidas e aí defendem sempre a mesma linha, mas há outros que é um bocado assim, já estão contra, não sei se é mal em termos políticos, mesmo em termos de educação porque o Ministério de Educação... afinal querem isso ou não querem? Porque, como estava a dizer, agora pouco temos alunos de pais surdos e eles são os primeiros a dizer que não querem a educação

bilíngue: “Não queremos o Português como segunda língua, nós queremos nossos filhos integrados em turmas de surdos e para nós é (...)”

EK: Parece redundante a minha pergunta, mas só para concluir e não tomar mais o seu tempo: Acredita na Proposta educacional bilíngue?

P1: Eu acredito. O meu medo e aquilo que nós lutamos é não estamos a conseguir ter força para mudar a sociedade. Penso também o que falta aqui do lado político é uma vontade concreta que isso mesmo se realize, deveríamos ter a utilização das Escolas de Referência. Se há uma lei, essa lei é para ser cumprida por todas as escolas, não é cada escola faz o que quer e depois o Decreto-lei nem sequer é aplicado. Isso é uma questão, eu sou contra o direito sobre o conteúdo, os alunos ouvintes nem sequer perguntam se vão ter português, de matemática que os surdos a Língua gestual é a primeira língua e isso é importante para o conhecimento cognitivo, vamos dar a escolher aos pais não, é uma obrigação. E acho que é assim no Brasil, só ensina. Agora o que acontece em Portugal é ... há o conhecimento da Língua gestual, há o Decreto-lei, mas depois existe o direito de opção e o direito de opção anula tudo. Há uma política do Estado de querer estar bem com todos e o direito de escolha é mais uma ferramenta do Estado que vai ao encontro a todos, então se dão bem com toda gente, quem quiser seguir... quem não quiser segue esta via e ninguém pode nos criticar porque impomos determinadas regras, mas depois quem sofre são as crianças. Nós, neste momento, temos uma situação que eu acho completamente absurda, nunca foi resolvido e nunca será, se calhar nós somos Escola de Referência e tínhamos as unidades de apoio aos surdos, depois saiu o Decreto e o intuito foi reduzir mais e juntar mais os alunos que estavam espalhados e a história que já acontecia era a unidade de apoio a mandar um aluno da turma de ouvinte era apenas teórico, então tentou-se tentar resolver esta situação, concentrar-se mais esses alunos para que essa situação não acontecesse, mas havia interesses estabelecidos em algumas unidades, interesses muito fortes, “lobies” muito fortes e essas unidades continuaram, continuam. Nós temos as escolas de referência que têm formador em língua gestual, temos intérprete, temos tudo aqui e essas escolas continuam com os alunos surdos que tinham, que não têm ninguém, que têm apenas um educador de educação especial que pertence ao quadro, mas não têm intérprete, não língua gestual, não Português como segunda língua, só existe o apoio do Professor de educação especial que não consegue

cobrir e não pode fazer milagres e o currículo dos alunos não é o currículo bilíngue, é o português para ouvintes, não tem a língua materna, não tem língua gestual. A unidade apoio era antes de criarem as Escolas de Referência. Neste momento, temos como escola normal. Se um aluno surdo permanece lá, terá que seguir a via dos outros alunos ouvintes, que está integrado. Só que também foi a forma como foi conduzido o processo porque também não são obrigados. É aquela questão de opção. Mas no meio disso tudo os mais prejudicados são as crianças surdas, há muitas crianças surdas que permanecem nessas escolas sem meios nenhum, então passar a ter uma sessão pior antes do Decreto-Lei nº 3, uma aula sem intérprete, sem nada e depois o Estado...

EK: Cabe a vocês, digo, às Instituições obrigar porque vai chegar uma hora em que eles terão que sair dessas escolas e irem para o secundário.

P1: Mas aqui no secundário nós temos uma Escola de Referência, que é a Alexandre Herculano e Soares dos Reis, mas depois há muitos pais que não querem que seus filhos vão para Escola de Referência, que continuem no secundário em outras escolas e exigem a DREN. E o que está acontecendo aqui em Portugal é que quem tem mais força são os pais, tudo que o pai diz tem que ser concedido, os pais têm sempre razão, então o filho não interessa, o interesse do filho, se está bem se está mal, nós aqui não podemos fazer nada.

EK: Já estão fazendo, não podem desestimular, o trabalho é bom, o programa é bom, tem proposta e objetivo muito bons e acho que tem que continuar.

P1: Sinto-me bastante motivada para trabalhar as questões que envolvem os alunos surdos porque vamos, (...) porque estar a fazer o que acreditamos e é o melhor caminho”.

EK: Eu acredito que o que falta é mais divulgação, existe pouca informação sobre conhecimento. Aqui há trabalhos excelentes. É, para divulgar e ter a acesso aos trabalhos. A comunidade surda não tem acesso aos trabalhos, aos seus trabalhos, aos seus artigos que estão sendo publicados... a comunidade surda não tem acesso a isso.

P1: Eu penso que a comunidade surda até tem. Nós temos a Associação Portuguesa Surda no Sul que estão muito bem informados, foram os que lideraram

as lutas de políticas educativas dentro da minha tese que estou trabalhando, mas a Associação Portuguesa Surda conteve, ao longo desses anos... é uma das conclusões da minha tese de Doutorado... eles foram indicados como representantes de políticas educativas dos surdos e esqueceu-se de articular com os outros e todas as negociações foram feitas novamente, nós e o Ministério de Educação, eles não sabem, nós é que sabemos e, ao adotarem essa postura, os outros foram ficando alheios e fora dos conceitos e das filosofias e então uma coisa que Lisboa defende uma posição, a educação bilíngue de alunos surdos e aqui no Norte alguns dizem: “Ah, nós somos contra o Português como segunda língua, nós somos contra as Escolas de Referência.” Se tivesse existido essa articulação desde o início, todos teriam uma voz comum, seriam unânimes, não existia essa divisão dentro da comunidade surda. Então que isso foi muito negativo. Se tivesse havido essa articulação, essa união, sempre a filosofia tinha se espalhado e todos sentiam da mesma forma e não seriam do contra. Nunca nos perguntaram, nunca nos consultaram, nunca perguntaram nossa opinião. Então nós somos contra e o que vocês fazem, nós somos contra e é pena. Por exemplo, houve uma falha na altura e que foi prejudicada e há fração, são completamente separados Norte e Sul. Quando foram criadas as Escolas de Referência, lembro-me de um Congresso que existiu em Aveiro e a sessão era: Escola de Referência: inclusão ou exclusão? E os representantes do Sul estavam a defender as Escolas de Referência e os do Norte contra as Escolas de Referência. É uma divisão do País e isso é mal para a Comunidade Surda porque, depois, o Estado olha para aquilo e ... afinal, o que eles querem? Quem é que está certo? Quem que está errado? E foi feito o Decreto-Lei nº 3, artigo 21, e o artigo 21 foi feito para a Comunidade Surda e é Comunidade Surda contra Comunidade Surda. Eles conseguiram no Sul colocar lá o Professor Surdo a dar a Língua Gestual Portuguesa e foram outros surdos (de Coimbra), foram lá e pediram a mudança da Lei e foi feito para a Comunidade Surda e eles estão separados e eles lutam separados com interesses opostos e já não se pode articular... há cisão completa e depois o que queremos é complicado porque devemos primeiro partir para a Comunidade Surda que está unida para depois nós partirmos para convencer os pais e para convencer os outros. Agora, quando os próprios representantes dizem: “Ah eu sou contra este modelo.” E para os pais não passa uma imagem muito convincente e aqui nós, professores, estamos em minoria, mas eu, por exemplo, aqui em Paranhos, eu tive um aluno implantado que eu segui

ao longo de vários anos e estava integrado e ele era implantado e os pais exigiam que ele existisse implantado e a Escola não pode ir contra a opinião dos pais. Então ele estava integrado e eu estava junto com ela nas disciplinas e eu dizia à mãe que não havia sentido... porque havia uma turma de ouvintes enorme e ela estava a dizer e eu e a intérprete sempre a passar a informação. E eu dizia à mãe que não fazia sentido e que ela não participava em pé de igualdade e que eu estava ali, à parte, e um intérprete sempre a traduzir e que não era a mesma coisa e depois ela ia para a casa e a mãe é quem fazia os trabalhos por ela, é quem fazia tudo por ela. No fundo ela foi passando e a mãe é quem ia passando por ela. E eu já cheguei a dizer à mãe que a filha ia precisar ter autonomia, ter vida própria, ser independente, ir ao médico sozinha e a mãe simplesmente transferiu a filha para outra escola conquanto estava cansada de me ouvir. Foi para a Escola Nazoni. Então quanto mais fazemos, quanto mais tentamos elucidar os pais... e a minha luta era com a autonomia dela, porque ela estava numa turma e nem tinha opinião e, se perguntasse na aula alguma coisa sobre determinado assunto, ela não saberia responder porque ninguém nunca perguntou a opinião dela e isso era uma coisa que me preocupava e são coisas que acontecem com os alunos integrados e que esquecem quem são os alunos e o que eles pensam porque ninguém vai perguntar e, enquanto na turma de surdos isso não acontece porque a aula é para eles e são chamados a dar opinião, a participar e depois o que se nota é a diferença entre os nossos alunos e os outros que vêm de fora e que não há comparação possível, mas depois, para mostrar aos pais que dissessem isso e que... houve um pai de outra aluna de Cedofeita, que queria dar uma linguagem alternativa à filha, estava a tratá-la como uma deficiente mental e ela veio para aqui e eles perceberam que deveriam tê-la trazido antes. Hoje ela tem uma língua, se desenvolveu muito e isso acontece todos os anos parece impossível. Temos um aluno que veio de Penafiel e eu tive a ler o processo dele e ele estava em currículo alternativo, mas este currículo é para deficientes mentais, foi dispensado de várias disciplinas porque tinha um grau de complexidade e não tinha capacidade porque era surdo, não tinha potencial. Mas estamos no século 21 e ainda há quem pense que os surdos não têm capacidade de desenvolvimento cognitivo. E então veio para aqui e hoje é um dos melhores alunos. Imagine se ainda estivesse na escola com um currículo alternativo desenvolvido para crianças com deficiência mental... Infelizmente ainda temos profissionais sem formação adequada, sem preparo especializado para lidar com alunos surdos e toda

a sua implicação no desenvolvimento da linguagem desse tipo de aluno. (1:03:47)

Entrevista Exploratória (Documento G)

25-02-2011

DS240038.DS2 (dados da gravação, gravador digital do Laboratório da FPCEUP)

1h:24min:43 seg

P: Pesquisadora Karla

E:Entrevista Exploratória (PE)

P: A inclusão não aconteceu da mesma forma que aqui e algumas coisas eu já comecei a saber e lá (no Brasil), a questão era a seguinte: os Professores não estavam preparados para receber os alunos surdos após o anúncio da inclusão nas escolas, e eu, como intérprete em sala de aula, via muita angústia de muitos dos Professores porque eles me davam uma responsabilidade que não era minha. O professor é o professor regente da disciplina e de todos os alunos... e ainda tem o número agravante de alunos que eram 40, 45 alunos e com 16 alunos surdos na sala e o Professor não sabia Língua de sinais.

E: Isto é muito grave e nunca passei por isto.

P: E que o acontecia era e muitos angustiados faziam: K. “Você cuida dos alunos surdos e eu cuido dos alunos ouvintes.”

E: Não é a função do intérprete.

P: E isso não era o meu papel.

P: E aqui (em Portugal) o meu interesse maior era saber justamente isso, como era que funcionava e qual era a postura, como era o Programa de Integração/Inclusão, como os alunos eram acolhidos por esses Professores, se a proposta pedagógica era bilíngue, como era que funcionava, como os professores recebiam os alunos surdos, e aí eu fui conhecer uma escola, através de uma Professora que conheci dessa escola que faz o doutoramento comigo na FPCEUP e que fez até parte do livro da Professora Orquídea, que é a Fátima.

E: Fátima Sá Correia?

P: Sim, ela é uma pessoa formidável, ela me deu alguma informação, algumas bibliografias.

P: E agora cá estou para conversar com uma ícone, que ouvi muito falar a respeito da sua experiência enquanto Professora por meio da Professora Orquídea. E eu gostaria de saber e conversar é como que aconteceu toda essa questão do Programa da inclusão e como o Professor se portou, os Professores se portaram diante de alunos assim que eles foram inseridos nas salas de aula. E aí a senhora sintase à vontade a me dizer.

E: Eu, antes de ir para a Faculdade, tirei o curso de Educadora de Infância e fazíamos estágios desde o início do curso e, logo no início, eu tinha 16 anos, e fui estagiar para o Centro Social do Barredo, num bairro muito pobre aqui no Porto, na beira-rio e tinha uma menina surda no grupo de alunos ouvintes, e tentei fazer alguma coisa por ela, tentei fazer com que ela se integrasse nas atividades e com os demais alunos, mas não sabia nada na altura, não nos foi dada nenhuma formação, e, por isso, trabalhei com aquela criança de uma forma muito empírica.

P: Surda profunda?

E: Ela era surda profunda. Inventávamos nós uma linguagem, uma forma de comunicação, a que agora chamam uma linguagem emergente, de sobrevivência. Ela inventava alguns gestos e eu outros e íamos tentando comunicar. Foi a minha primeira experiência com surdos, eu tinha 16 anos e ela tinha 3 anos. Aliás, é aquela menina que está naquela fotografia ali, esta menina (**E:** mostra a foto). Foi a minha primeira aluna surda e foi um incentivo para mim porque fiquei com muita vontade de trabalhar com outras crianças surdas. E mais tarde acabei por trabalhar com jovens surdos, mais velhos, mas esta menina foi a motivação para eu me interessar por esta temática e realmente dedicar muitos anos da minha vida a este trabalho.

P: Era um trabalho específico, após o trabalho com ela, o acompanhamento?

E: O trabalho com ela foi feito sem qualquer orientação, pelo contrário, até porque diziam: “Se incomodar, mande-a para a cozinha porque esta menina é muda”. Até utilizavam este termo. Isso foi em 1963, portanto não me incentivavam a trabalhar com ela, pelo contrário, diziam: “Essa menina é muda, não aprende nada.” E eu dizia: “Mas não pode ser, eu já tenho lido em revistas que as crianças surdas – e nessa altura diziam muito isso e ainda dizem surdas-mudas! –, aprendem, aprendem, podem até estudar, podem até tirar um curso superior, o que precisam é de ter uma educação adequada.” Mas não consegui que realmente houvesse um

clima propício ao trabalho com ela. Trabalhei, li algumas coisas, tentava que ela articulasse alguns sons e ela própria punha as mãos assim na minha garganta para perceber, sentir as vibrações e tentava imitar. Então íamos à frente dum espelho, mas tudo muito empírico porque eu não sabia nada, a não ser tudo aquilo que eu procurei, pesquisei em revistas que traziam artigos sobre o assunto, mas ficou-me desde aí a vontade de fazer aquele trabalho, só que a especialização era em Lisboa e eu morava no Porto, então era complicado, portanto foi um sonho adiado.

P: Existia na época uma especialização para o Professor Especial?

E: Sim, existia uma especialização para professores do 1º ciclo que, nessa altura, se chamava instrução primária, e educadores de infância também e mais tarde começaram a abrir vagas para professores do então preparatório e secundário, mas não havia a possibilidade de se tirar esse curso aqui no Porto. Entretanto, eu segui várias coisas que me interessavam na altura, fui para o Instituto Francês, fui para o Conservatório de Música e fui acabando de fazer o Liceu, eram sete anos de Liceu, para o Curso de Educadora só era preciso o 5º ano. Acabei o 7º ano e entrei na Faculdade de Letras no curso de Filologia Românica, que me dava depois a possibilidade de ensinar Português e Francês. Acabei a Licenciatura em 1976, já estava nessa altura a trabalhar com turmas, mas não tinha alunos surdos. Desde o Bacharelado eu já trabalhava, e antes tinha sido Professora de Música, portanto tinha tido um trabalho variado porque passei de Educadora de Infância para Professora de Música. Depois, a partir do Bacharelado, comecei a dar as aulas de Português e Francês a turmas do então chamado Ciclo Preparatório.

P: Recebeu alunos no Conservatório de Música?

E: Eu não dava aulas no Conservatório, lá era aluna. Dava aulas aos pequeninos, aulas de educação musical ao pré-escolar num colégio aqui na Foz. Já a dar aulas a turmas, eu fiz a Licenciatura porque as Licenciaturas na época eram de cinco anos, agora, com o Tratado de Bolonha, são de três anos, portanto fiz o Bacharelato, que eram três anos e depois a Licenciatura (mais dois anos) já a trabalhar, acabei a Licenciatura em 1976 e fui fazer o estágio, portanto não foi logo nesse ano, mas foi no outro, fiz o estágio e depois eu tinha uma amiga que trabalhava numa escola em que estavam centralizados os alunos surdos e ela começou a falar sobre o trabalho que faziam com eles e, então, depois de concluído o estágio, coloquei essa escola em primeiro lugar.

P: Aqui no Porto?

E: Aqui no Porto.

P: Como chama a escola?

E: A escola Aurélia de Sousa, que agora é a Escola Secundária Aurélia de Sousa e eu pus essa em primeiro lugar pelo incentivo que esta menina chamada Fernanda me deu. Eu queria retomar o trabalho com surdos, porque afinal de contas eu não tinha conseguido fazer muito por ela porque não tinha conseguido ensiná-la como devia ter sido ensinada e então concorri e entrei nessa escola. Fui colocada lá, isto foi em 1978, estavam a tentar concentrar lá todos os alunos surdos de toda a zona norte, mesmo aqueles que moravam longe, em Trás-os-Montes, no Minho, à volta do Porto com distâncias ainda bastante grandes. Uns vinham todos os dias, outros estavam em lares, em instituições como, por exemplo, o Centro António Cândido, que ainda existe, mas agora está virado para jovens problemáticos.

P: É um centro de reabilitação agora, não é?

E: Sim, o Centro António Cândido era um centro de referência surda só, mas há uns anos foi convertido em Centro de Apoio a Jovens em risco e ainda lá estão alguns surdos em regime de lar, digamos, mas lá hoje já não há surdos como havia quando eu comecei a trabalhar. Portanto eu comecei na Aurélia de Sousa e os alunos estavam integrados em turmas, turmas grandes em alguns casos, não turmas de 45 alunos, mas de 35 cheguei a ter e depois havia... por exemplo, estou a lembrar-me de uma turma do 1º ano do ciclo preparatório... meninos com 10 anos mais ou menos e 7 surdos integrados e, destes 7 alunos, 4 eram surdos profundos e 3 alunos tinham surdez parcial.

P: Eles tinham língua gestual?

E: Tinham língua gestual.

P: Uma língua própria, feita em casa com a mãe?

E: Não era em casa, era das instituições de que eles tinham vindo porque eles vinham do Instituto Araújo Porto, que era de freiras, que ainda existe, que é ao pé do Liceu Rodrigues de Freitas. Vinham de lá só meninas e do Centro António Cândido, que já existia nessa altura, vinham rapazes e raparigas e ainda existia um semi-internato em Campanhã, que era naquele edifício que tem uma capela que até se vê muito bem da estação. É um edifício muito grande, agora parece-me que o edifício recebe uma espécie de instituição para pessoas carenciadas ou em risco, ou que não têm família. Era um semi-internato. Portanto, tinha uma parte de escola de surdos, mas só até a 4ª classe e depois eles iam para a nossa escola. Nesse ano,

eu tive turmas do 1º e do 2º que correspondem ao 5º e ao 6º ano agora. Mas houve professores que não aceitaram bem ter alunos surdos nas turmas e diziam que não sabiam nada, que ninguém lhes tinha dado formação, não sabiam comunicar com eles. Os alunos falavam língua gestual uns com os outros, porque vinham de instituições e não tinham aprendido de um modo formal, não lhes tinha sido ensinada a língua, tinha sido adquirida com os mais velhos, transmitida de geração em geração, uma vez que a Língua Gestual – e já fez com certeza pesquisa nesse sentido –, já vem de há uns 200 anos atrás, houve aquele sueco que veio a Lisboa a convite do rei, já está dentro deste assunto, havia a Casa Pia de Lisboa e aqueles colégios de freiras espanholas que recebiam meninos surdos, o gesto era reprimido em algumas instituições e em outras não, os meninos iam aprendendo uns com os outros e assim iam transmitindo dos mais velhos para os mais novos e assim iam transmitindo a língua e enriquecendo-a. Os professores, quando eu comecei a trabalhar com surdos, já não reprimiam os gestos, a língua gestual, e pelo menos na escola em que eu estava havia, pelo contrário, uma grande curiosidade da nossa parte, uma grande vontade de aprender com eles.

P: Mas não era uma língua reconhecida e oficial para o conhecimento dos surdos?

E: Não tinha sido ainda reconhecida pela Assembleia da República, isso foi muito mais tarde, mas eu considero que já era uma língua, embora ainda não tivesse sido considerada como tal, mas já tinha as mesmas características que têm agora as línguas gestuais, só que evoluiu como evoluem as línguas todas. Houve um período um bocado caótico, que durou umas duas semanas, em que os professores, alguns bastante revoltados porque tinham e se calhar não queriam ter alunos surdos em sala de aula, não estavam vocacionados, não os percebiam e sentiam-se um bocado incomodados com aqueles gritos que às vezes eles dão, lembro-me de ouvir isto. Ali era uma escola dentro de outra escola, isto é, era uma secção do ciclo preparatório que pertencia a outra escola que era a Gomes Teixeira e que estava nas instalações da Escola Secundária Aurélia de Sousa, portanto pertencíamos ao ciclo preparatório e havia duas direcções diferentes, havia um professor que dirigia a parte do ciclo preparatório e havia também a direcção da Escola Aurélia de Sousa. Ao nível pedagógico, ao nível de organização das aulas, dos horários e tudo isso era com o colega que estava à frente do ciclo preparatório e ele estava a perceber o caos que aquilo estava a dar, então que foi que ele fez? Resolveu parar as aulas, porque dizia: “Isto não pode continuar assim, as aulas vão parar!”

P: Para todos? Ou só para os alunos surdos?

E: Portanto, para as turmas que tinham surdos, as aulas pararam e não me lembro se também abrangia outras turmas por causa dos horários terem sido modificados, isso não me lembro, sei que paramos as aulas e então não só os horários foram todos reformulados e foram pedidos voluntários porque o Diretor disse: “Não podem dar aulas a surdos professores que não querem dar aulas a surdos, portanto, a partir de agora, vamos fazer uma reunião e as pessoas dizem se querem ou não e só os que querem é que vão ficar.” E assim foi, houve uma reunião e eu já os tinha lecionado durante essas duas semanas e queria continuar a tê-los. Eu fui uma das professoras e houve muitos mais que queriam dar aulas a surdos, então os horários foram todos reformulados e aconteceu outra coisa muito importante: elaboramos propostas para enviar ao Ministério da Educação para haver vários tipos de integração, integração plena para os alunos que podiam acompanhar os ouvintes em todas as disciplinas, estar integrados em todas e integração parcial que era...

P: Como seria?

E: Era uma turma de ouvintes com um grupo pequenino de surdos, mas só tinham em comum aquelas disciplinas de carácter predominantemente prático, como educação visual, educação tecnológica, que nessa altura se chamava trabalhos manuais, educação física, desporto. Nessas atividades eles estavam juntos, depois havia aquelas atividades em que eles tinham dificuldades em acompanhar uma aula que era dirigida a ouvintes e em que portanto ficaram com aulas só em grupos de surdos, em disciplinas como português.

P: Para eles sozinhos?

E: Sim, inglês, ciências, matemática, história etc., aquelas de carácter mais teórico. E acontecia uma coisa espantosa nessa época, é que nós reuníamos, elaborávamos uma proposta, mandávamos para o Ministério por fax e, passado um dia ou dois, vinha a resposta a dizer que sim, que podíamos funcionar assim, porque nós que estávamos no terreno é que sabíamos. Então está a ver, tal qual como agora (risos) exatamente igual à forma como agora as coisas funcionam! (risos novamente) Era muito rápida a resposta e havia uma doutora Cláudia em Lisboa que estava a superentender na educação de surdos e nos dizia... nunca mais me esqueci da frase dela: “Vocês é que estão no terreno, é que sabem de que é que esses alunos precisam, portanto vocês proponham que eu consigo que seja autorizado.” E passou a funcionar assim: proposta-autorização.

P: E o trabalho fez efeito, não é?

E: Nós começamos a trabalhar noutros moldes, entretanto tinha sido assinado, penso que no dia 11 de Março de 1975, o acordo Luso-Sueco.

P: De que a senhora fez parte também de certa forma?

E: Não, eu não fiz parte do grupo que assinou o Acordo, não, mas eu recebi formação ao abrigo do Acordo Luso-Sueco porque depois houve aquela urgência em nos dar formação. Nós começamos a trabalhar com os alunos ainda um bocado empiricamente, mas depois começaram logo a dar-nos formação, vieram os professores suecos, fizeram cursos intensivos, alguns de duas semanas, deram formação aqui no Porto e em Lisboa, a que nós também fomos.

P: Que funcionava basicamente como? Uma preparação para saber como lidar? Para saber quais as estratégias de ensino basicamente?

E: Sim, eram cursos muito práticos, tinha também uma parte teórica sobre o que era a surdez e também, principalmente, foi-nos transmitido já o valor da língua gestual, que na altura se chamava cá linguagem gestual. Só depois que foi reconhecida como língua é que passou a ser chamada língua gestual. Nós, nessa altura, dizíamos linguagem, mas havia um grande respeito por essa linguagem que passou a denominar-se língua, havia respeito! Começamos a ter aulas de língua gestual no princípio dos anos 80, primeiro com uma professora ouvinte que vinha de Lisboa que era investigadora dessa área, Isabel Prata, que escreveu aquele livro: “Mãos que falam”. Deu-nos formação e depois tivemos formação com um casal de surdos. Agora eu conheço dois filhos deles que também são surdos, um é aluno da escola em que está a Fátima Sá Correia e a mais velha é formadora de língua gestual, portanto foram os nossos primeiros professores surdos porque tínhamos tido antes aulas com uma ouvinte. Foi-nos dada formação e formação muito boa, muito consistente e aos professores que não eram especializados porque a única professora especializada que havia na nossa escola tinha tirado o curso em Lisboa, era professora da instrução primária, como se chamava na altura, é o que corresponde hoje ao 1º ciclo. Nós não éramos especializados e recebemos não uma especialização, mas uma formação que eu considero que foi muito boa e que nos permitiu ter bases muito sólidas para começar a trabalhar com aqueles alunos, entretanto nós estávamos ali, em casa emprestada, a escola estava a “rebentar pelas costuras”, tinha gente demais, estavam sempre a dizer que o ciclo preparatório teria que sair dali... Então começou a ser construída de raiz uma escola

nuns campos ali perto, começaram a construir uma escola nova e quando ficou pronta, em 1979, nós fomos transplantados para lá, mas assim o grupo inteiro, com alunos surdos e com os ouvintes, com as turmas em que eles estavam integrados, as mesmas turmas praticamente. Eu estive lá só um ano nesse edifício (da Aurélia de Sousa). Tinha um 1º ano e comecei a ter um 2º ano na Escola de Paranhos que ainda é neste momento uma escola de referência, que foi onde depois fiquei o resto da minha carreira e nunca mais deixei o trabalho com surdos, portanto na totalidade trabalhei com surdos 30 anos, um na Escola Aurélia de Sousa e 29 anos em Paranhos, até a minha aposentação.

P: Ao longo de todo esse processo e desse percurso que foi feito com toda dificuldade a nível experimental, depois com conhecimento, depois com formação, ao longo de tudo isso, como é que a senhora vê todo esse processo não só de desenvolvimento em relação à própria língua que antes era muito caseira, muito experimental e dependia da motivação desse professor, se ele tinha ou não interesse de causa, por que no Brasil era, se o pai tinha um filho surdo, se tornava um professor para poder ensinar ao próprio filho ou a irmã ou o tio.

E: Sim, e aqui também.

P: Funcionava dessa forma para ter motivação, levantar a bandeira de causa para poder investir naquilo lá. Como que a senhora vê isso ao longo de toda experiência e desse processo para uma dificuldade que ainda existe, persiste, que é o fato de não ter professores ainda formados, especialistas, preparados?

E: Eu acho que as coisas nesse aspecto regrediram.

P: É esta sensação que a senhora tem?

E: É, é triste dizer isto, mas é, portanto, nos anos 70 houve um grande entusiasmo do Ministério da Educação, um grande avanço, não olhavam as despesas, nós íamos a Lisboa ter formação, estávamos lá duas semanas e pagavam-nos o transporte, pagavam ajudas de custo, nós tínhamos cursos intensivos onde estávamos das nove da manhã até a hora do almoço, íamos almoçar e depois continuávamos toda a tarde e eu cheguei a estar em cursos em Lisboa por três semanas, portanto a formação com os suecos continuou ainda ao longo dos anos 80, mas, depois, no fim dos anos 80, começou a sentir-se já um certo recuo por medidas economicistas.

P: Começou a pesar no bolso?

E: Exatamente, o nosso entusiasmo não parou, continuou sempre e eu tinha sido convidada em 1981 para trabalhar para o centro de recursos do Ministério da Educação em Lisboa, mas eu trabalhava cá no Porto, fiz um dicionário que nunca chegou a ser editado por falta de verba para o papel.

P: Dicionário em Língua Gestual?

E: Não. Era um dicionário de português, ilustrado, um colega meu fazia as ilustrações e eu fiz a parte de texto. Era um dicionário como esses que existem para principiantes de uma língua estrangeira com muitos diálogos, balões de fala, balões de pensamento, portanto não com definições, mas com frases, com as palavras no contexto para eles perceberem, sempre que possível era ilustrado, então fizemos esse dicionário, eu e o meu colega. Dei por terminado o texto, levei 7 anos para fazê-lo, mas aí começaram a surgir as faltas de verbas, começaram a dizer que tinha que esperar porque não havia verba para um trabalho de tão grande envergadura, porque tinha 2.217 entradas. Fiz outros trabalhos para o centro de recursos, fiz uma série de cadernos com o título genérico de “Comunicação”: “Como falamos”, “Como escrevemos” etc. Muitos textos relacionados com a comunicação para despertar neles a vontade de comunicar de maneiras diferentes. Foi-me dada formação, porque estava ligada ao centro de recursos, tive direito a mais formação do que os meus colegas que só davam aulas, mas continuei sempre a dar aulas também. Por estranho que pareça, quando foram criadas as Direções Regionais (DREN) que eu penso que foi em 1986...

P: São departamentos específicos de gerências, não? Como funciona?

E: Portanto, nós estávamos dependentes do Ministério de Educação em Lisboa. Depois, entretanto, foram criadas as Direções Regionais em cada região, passou a haver...

P: Era como secretarias?

E: Por exemplo, uma Direção Regional do Norte, uma Direção Regional do Centro... e curiosamente nós, a partir daí, começamos a sentir que estávamos mais distantes dos centros de decisão do que quando estávamos dependentes do Ministério da Educação em Lisboa, pelas próprias características das pessoas, porque nós estávamos habituados a tratar os assuntos com uma pessoa que dizia: “Proponham que eu consigo que seja autorizado porque vocês é que sabem, porque vocês é que estão no terreno!”. Nós tínhamos uma autonomia e uma possibilidade de manobra e de experimentar e de ver se resultava e, se não resultasse, íamos propondo coisas

diferentes e, a partir da criação das Direções Regionais, isto passou a ser diferente, começou a haver uma tendência para integrar os meninos porque, repare, já estávamos a funcionar com integração parcial com os alunos que tinham mais dificuldades em acompanhar as aulas dos ouvintes em todas as disciplinas, nós já estávamos a funcionar assim desde 78. Eu, por exemplo, nas minhas disciplinas, a lecionar só a grupos de meninos surdos português e francês, porque as estratégias têm de ser diferentes, tanto para o português, que é para eles uma segunda língua e não uma língua materna, como para uma língua estrangeira. Eu fazia muita correspondência escolar com os alunos. Comecei pelo Instituto de Surdos de Paris e, depois, mais tarde, continuei com o Instituto de Surdos de Chambéry. Fizemos intercâmbios muito interessantes em que os alunos aprendiam até matéria de gramática nas cartas que chegavam. Eu cheguei a servir-me das cartas que vinham dos amigos franceses para dar aula, por exemplo, para ensinar o “passé-composé”, quaisquer aspectos da gramática porque era muito mais motivante para eles do que estudar no livro. Claro que nós usávamos o livro, mas tiveram um reforço, era precioso, os livros de línguas têm geralmente no início muitas unidades em que aparecem uns bonecos desenhados e depois dizem: “Eu chamo-me tal, moro em tal parte e tenho tantos anos”. É por aí que se começa a aprender uma língua, mas uma coisa é ler isso num livro com uma personagem que é fictícia, não é? Outra coisa é receber uma carta exatamente a dizer as mesmas coisas, gosto disto, gosto daquilo, mas com pessoas reais que lhe mandam fotografias e a quem é possível responder, também dizer “eu chamo-me assim e vivo em tal parte, tenho tantos anos” e essa passagem da ficção para a realidade que era corresponderem-se com pessoas a sério, portanto não lerem só o que os livros diziam e o que os personagens dos livros diziam. Acho que foi um salto em frente que os fez ficarem muito motivados para aprender, neste caso era o francês porque só mais tarde é que o inglês passou para língua prioritária, portanto, como língua estrangeira, no início, era o francês.

P: Mas esta estratégia utilizada pela senhora (pausa alguém chega a casa).
Retomando o comentário sobre a correspondência escolar?

E: A correspondência escolar também a utilizamos no Português com escolas que tinham alunos surdos que eram, entre outras, a Escola da Quinta de Marrocos em Lisboa e a Silva Gaio em Coimbra.

P: Esse tipo de estratégia que a senhora utilizou percebeu pelo fato de eles se interessarem mais? Porque isso não se aprende em escola e nem em formação nenhuma, por experiência e sensibilidade própria.

E: Sim, eu achei que a correspondência escolar os motivava para a escrita, por exemplo.

P: Porque a maior dificuldade dos surdos é a escrita.

E: Sim, é a escrita, por exemplo, vou mandar fazer uma composição sobre um passeio ou uma visita de estudo. É diferente fazer a mesma composição para contar aos amigos de Lisboa e depois também receber uma carta e neste caso uma carta e não uma composição, a contar um desafio de futebol, uma visita de estudo que fizeram, então isso permite dar uma autenticidade à situação que eu acho que foi muito benéfica para eles, tanto nas minhas disciplinas de Português e Francês, como em Inglês, porque depois colegas minhas também utilizaram essa estratégia para o Inglês. Portanto eu estava também a falar da criação das direções regionais.

P: Sim. Foi mudada a postura?

E: A postura passou a ser de achar que nós tínhamos criado guetos, que os alunos deviam estar integrados em turmas de alunos ouvintes em todas as disciplinas, que deviam estar dois em cada turma e nós tínhamos grupos que chegavam a oito e que só na educação física, educação visual e educação tecnológica é que estavam juntos, não queriam, não! Tinha que ser dois, dois, dois, não sei se conhece o Decreto-lei 319.

P: Sim.

E: Que saiu penso que em 91. A partir daí foi um descalabro, porque o Decreto-lei 319 pode ser muito bom para os outros alunos com necessidades educativas especiais, mas para os surdos não era uma legislação adequada e específica. Nós na altura já começamos a sentir os efeitos do Decreto, antes não estava no papel, mas já estava no ar, as ideias do decreto já andavam no ar, queriam integração, integração. Um ano antes de sair o Decreto, penso que foi um ano, nós fomos abordados pela direção regional, tiveram uma reunião conosco em que nos propuseram nós mudarmos completamente de modelo de integração, passarmos a ter turmas de ouvintes com dois alunos surdos aqui, dois surdos ali, sempre dois em cada aula juntos, e até nos davam em troca benefícios como, por exemplo, nove horas de redução para cada professor preparar as aulas e nós recusamos e dissemos: “Então já tínhamos chegado à conclusão, em 1978, que não estava a

resultar...” porque eu entrei em 78, mas lá já estavam professores que tinham até começado a elaborar propostas no sentido de mudar as coisas que não estavam a resultar, ter alunos surdos nas turmas em disciplinas mais teóricas querendo competir com os ouvintes como, por exemplo, nos testes para português feitos para ouvintes... quando eles não dominavam a língua como os outros, é injusto! Eu, por exemplo, como professora de língua estrangeira, sei perfeitamente que numa aula, no meu caso, de Francês, sei que se trabalha muito a oralidade e para os surdos é muito mais importante trabalhar a leitura e a escrita. Eu levava revistas para a sala de aula, revistas até para jovens, assinei várias revistas para jovens e levava-as para eles lerem, para fazerem palavras cruzadas, depois havia a correspondência e tudo, mas é assim que se deve ensinar uma língua a surdos, não é? E também não se pode pôr o trabalho de oralidade de parte porque numa aula que tem muitos ouvintes e que tem de aprender a oralidade, se se está a escrever tudo o que se diz no quadro para os surdos acompanharem, os ouvintes ficam prejudicados porque estão sempre à espera de ver escrito tudo aquilo que acabamos de dizer, portanto as coisas não funcionam bem. Noutras disciplinas com intérprete até poderão funcionar. Os intérpretes mais tarde vieram, mas muito mais tarde, nessa altura não tínhamos, mas nas línguas eu acho que as estratégias têm que ser totalmente diferentes porque os objetivos a atingir são totalmente diferentes.

P: E ficou como a partir desse momento?

E: A partir desse momento nós não aceitamos e houve ali um conflito, um atrito bastante grande. Então eles criaram um novo núcleo noutra escola, eles disseram lá para eles: “Com esses nós não conseguimos fazer nada porque eles já têm ‘vícios antigos’, portanto são um caso perdido.” E abriram um núcleo noutra escola, que começou a ter surdos em 1990, e então disseram-nos assim: “Não podem receber alunos do 5º ano (nessa altura já se chamava 5º ano)”, portanto...

P: A escola em si foi vetada e não poderiam receber alunos?

E: Não podíamos receber surdos.

P: Não podiam?

E: Não, os que estavam no 5º passavam para o 6º e ficavam conosco, mas também nos proibiram de termos 7º, portanto o que isso ia dar no fundo, mandávamos para outra escola os que iam para o 7º, não recebíamos 5º, então íamos ter no ano seguinte um 6º ano e depois, quando esses alunos chegassem ao 7º, o núcleo de Paranhos era simplesmente extinto. Portanto eu acho que foi esse o objetivo, mas

não resultou porque os pais dos alunos do 6º ano que iriam para o 7º noutra escola juntaram-se e foram a Lisboa, inclusivamente tivemos uma reunião com eles a pedido deles e eles disseram-nos: “Não, não! Os nossos filhos não são cobaias, estão aqui já a ser acompanhados por professores que receberam formação!” Muitos de nós já estávamos a aprender a língua gestual tanto com os professores surdos, que já tínhamos nessa altura, como com os próprios alunos. Eu, por exemplo, quando pedia a um aluno para traduzir um texto em língua gestual, estava a aprender com eles e nós incentivávamos os pais para aprenderem com eles porque havia uma certa resistência, havia exceções, mas a maior parte só queria que os filhos oralizassem. Havia exceções, por exemplo, um casal de médicos que davam muita importância à língua gestual do filho, e portanto os pais nessa altura tiveram força suficiente para dizer: “Não, os nossos filhos não vão mudar de escola, não vão servir de cobaias a um projeto novo que vai ser outra vez uma imitação do que era antes de 78 e depois vão chegar à conclusão de que afinal este projeto não resulta, a conclusão a que os professores já chegaram anos atrás, portanto não e não, não deixamos!” Portanto continuamos a ter os alunos e depois houve um certo conflito entre a filosofia que defendia a integração parcial, que era o nosso modelo, com a filosofia que defendia a integração plena para todos. Essa experiência nessa escola também não resultou para todos os alunos, resultou para alguns, porque há sempre os alunos que têm resíduos auditivos, não era adequada para todos.

P: O desempenho linguístico não era para todos?

E: A própria colega que foi convidada para estar à frente desse projeto noutra escola tinha lucidez suficiente para dizer que esses alunos não deviam estar ali, deviam estar em Paranhos numa integração parcial e as pessoas que estavam na Direção Regional (DREN) começaram a ficar aborrecidas porque o objetivo não estava a ser cumprido e a colega que coordenava a nova experiência entrou em contacto comigo, porque entretanto, em 95, passei a ser Coordenadora por 2 anos e mais tarde ela entrou em contacto para me dizer que iria mandar para a minha escola surdos que nas aulas com alunos ouvintes não conseguiam acompanhar e que precisavam de um ensino mais específico em grupos de surdos. Portanto não resultou para todos. Então fecharam esse núcleo e abriram um noutra escola e assim ainda existe.

P: Ainda existe?

E: Sim, com alunos surdos integrados em turmas de ouvintes, na Nicolau Nasoni.

P: Ao longo de todo esse processo que a senhora passou e participou e desempenhou uma atividade de corpo e alma, digamos assim, como é que funcionava toda experiência dedicada e motivada em sala de aula para alunos que tinham diferentes níveis, de primeira língua, língua materna, a língua gestual que muitos, acho, nem tinham em sala de aula?

E: Língua materna tinham só os filhos de surdos, só.

P: Eram quantos?

E: Eram poucos.

P: Normalmente os surdos aqui, que eu falo no País, em Portugal são filhos de pais ouvintes?

E: Sim.

P: E a maioria com surdez profunda não é?

E: Sim, a maioria tem pais ouvintes, mas também tive alunos filhos de pais surdos. Não eram muitos, mas ao longo da minha carreira tive vários.

P: Com o nível linguístico diferenciado, cada surdo tinha o seu específico?

E: Os alunos filhos de pais surdos tinham um desempenho muito melhor porque tinham tido uma língua materna desde o berço, até oralmente eles falavam melhor que os colegas filhos de pais ouvintes.

P: Eu conheço casos assim.

E: Dá a impressão de que há uma maior desinibição para comunicar e não há aquele luto pela criança que devia ter nascido ouvinte, os pais tinham que fazer o luto, com os pais surdos não existe essa fase, não é? Uma fase difícil.

P: Passa ser então um trabalho mais dedicado com esses alunos, de uma forma... Era diferenciado o trabalho?

E: Sim.

P: Não em termos de estratégias. Claro que havia, mas de procedimento.

E: Sim, havia um trabalho diferenciado com alunos que tinham resíduos auditivos porque fazíamos discriminação de frases, discriminação de palavras, treino auditivo, portanto tinha que ser um trabalho diferenciado, só que, num grupo de 4 ou 5, 6, 7, 8 alunos no máximo, isso é possível de se fazer. Se eles estiverem metidos numa turma com 28 ou 30 alunos já se torna muito difícil.

P: A escola chegou a ter quantos em Paranhos?

E: Surdos?

P: Sim.

E: Surdos, no meu tempo, o máximo que teve, nos dois anos em que fui Coordenadora, tivemos 50 e tal alunos, mas agora, por ser uma escola de referência, não sei quantos tem, mas devem ser bastantes, devem ser mais.

P: Deve ser mais provavelmente. Os anos que a senhora foi Coordenadora da Escola, do Núcleo de surdos...

E: Fui Coordenadora do núcleo de surdos entre 95 e 97.

P: Durante esses dois anos, no período de Coordenação?

E: Tivemos 50 e tal.

P: E os professores todos tinham uma preparação e uma formação a partir desse pensamento de que eles, trabalhando dessa forma, com essa estratégia, separados, e em algumas disciplinas que teriam maior dificuldade, eles teriam que ser inseridos ou integrados em salas com ouvintes?

E: Os que estavam integrados com os ouvintes, depois tinham aulas de apoio nas disciplinas em que tinham mais dificuldades, porque nós tínhamos as duas formas de integração, tínhamos a integração parcial em que, por exemplo, enquanto os colegas ouvintes estavam a ter inglês, eles estavam a ter história. Depois tinham coincidência nas que eram comuns. Depois havia os que estavam em integração plena, alguns eram surdos profundos, mas acompanhavam as aulas porque tinham excelente leitura labial ou excelentes capacidades, também tivemos casos desses. Os que queriam estar em turmas de ouvintes estavam e depois tinham o apoio individualizado em horas extra.

P: E esse apoio era basicamente para fazer o quê? As atividades? As tarefas?

E: Para reforçar as aprendizagens, principalmente nas aulas com os ouvintes que eles não tinham conseguido talvez acompanhar tão bem e portanto as aulas eram reforçadas, eram só 6 horas semanais que eram possíveis, portanto tentávamos distribuí-las pelas disciplinas mais complicadas para eles, mas a maioria dos alunos estava em integração parcial. Depois, quando fui Coordenadora, fiz uma proposta de um terceiro modelo de integração, que era um modelo de integração flexível (depois se quiser posso-lhe enviar por e-mail se esse documento ainda estiver no computador).

P: Gostaria sim.

E: A integração flexível que, foi assim uma invenção minha, era um meio termo entre as duas coisas. Foi implementada essa experiência durante uns 3 anos lá, em Paranhos, mas depois era difícil fazer os horários e não quiseram continuar, mas era

assim: os alunos pertenciam a uma turma de ouvintes, assim como pertenciam todos os outros, mas tinham coincidência absoluta dos horários, quer dizer, não era possível um aluno ouvinte estar a ter aula de história e os alunos surdos a terem matemática na mesma hora. Se os alunos ouvintes estavam a ter matemática, os alunos surdos também estavam a ter matemática. Só que os alunos ouvintes tinham o seu professor e os alunos surdos tinham o professor deles. De vez em quando, os professores programavam uma atividade conjunta, mas era esporadicamente. Eu lembro-me de alguns exemplos, até se fizeram filmes na altura, por exemplo, fizeram uma banda desenhada com base num livro que tinham lido separadamente na aula de português, os surdos conosco e os ouvintes com o professor deles e depois juntaram-se para fazer o trabalho e aí os surdos estavam em vantagem, porque desenham muito melhor, até porque eram mais velhos, tinham mais maturidade e fizeram coisas belíssimas. Depois havia os diálogos, os balões eram feitos primeiro em rascunho e aí, claro, os ouvintes tinham mais facilidade ao redigir o texto, mas havia ali um trabalho conjunto e nas outras disciplinas fizeram também coisas interessantes.

P: Não foi posto adiante por quê?

E: Este trabalho não continuou, por causa dos horários, a dificuldade de fazer horários coincidentes.

P: Mas a proposta era muito boa?

E: A proposta teoricamente era boa, mas eu acho que depois, na prática, a direção da escola achou inviável por constrangimentos de horários.

P: Ou seja, dá muito trabalho fazer isso?

E: Exatamente.

P: Tem que ter todo planeamento, uma preparação, mais recurso e talvez pese isso, ou não?

E: Só na medida em que no projeto eu propus 2 horas de redução para os professores se encontrarem e programarem essas aulas conjuntas e as reduções nunca foram bem-vistas na altura e agora muito menos, as reduções dos horários já não eram bem aceites, mas chegaram a ser permitidas e fazíamos reuniões com os pais e com os próprios alunos porque, na altura, eu quis muito envolver os alunos no próprio processo, eles próprios avaliarem se estavam a resultar ou não as aulas conjuntas. Não eram sempre, eram de vez em quando, jogos, matérias específicas com que os professores achavam que podiam fazer uma aula conjunta e estavam os

dois professores a trabalhar com os alunos todos, não estavam a trabalhar num cantinho só com os alunos surdos, estavam os dois a trabalhar com a toda a gente. Eu gostei muito dos exemplos daquilo que conseguimos concretizar. Até trabalhamos com telefones de textos porque não havia nessa altura telemóveis ainda, os telefones de texto que foram emprestados pela “APECDA”, uma associação de pais de crianças surdas que ainda existe. Eles tinham dois telefones de texto que nos emprestaram. Os ouvintes estavam num pavilhão e os surdos noutro pavilhão e conversavam pelo telefone através de mensagens escritas. Eles agora usam muito o SMS, mas nessa altura não se sabia o que isso era, nunca tinham visto um telemóvel, nem nós, portanto.

P: Muitas propostas inovadoras, com muita criatividade.

E: Os telefones de texto eram requisitados ao fim de semana pelos alunos. Eu tinha umas folhinhas para eles preencherem para se responsabilizarem pelos aparelhos, então um levava um para Trás-os-Montes, o outro levava outro para as Beiras e, se tivessem linhas telefónicas em casa, comunicavam no fim de semana através de mensagens de texto com os colegas. Cada fim de semana havia dois que levavam e conversavam pelo telefone e isso envolveu muito as famílias porque depois eles não sabiam escrever corretamente e pediam aos pais para ajudarem. Estavam a escrever no telefone e aparecia no ecrã do outro telefone. Os pais de um lado e de outro envolviam-se neste trabalho de casa. Era uma atividade muito prática.

P: Como é que a senhora vê todo esse envolvimento, todo esse nível de conhecimento disponibilizado para se fazer uma melhor estrutura, do próprio desenvolvimento da Aprendizagem da Linguagem no geral, da comunicação, usando termos tecnológicos que hoje é que aparecem?

E: Usamos webcam, também, mais tarde, na escola.

P: Como é ver tudo isso funcionando, mas que já foi feito bem antes? Foi efetivo? Teve positivas de forma efetiva, teve sucesso?

E: Foi avaliado, fizemos relatórios, avaliamos tudo isto e realmente... por exemplo, a minha proposta de integração flexível que eu apresentei em 96, eu penso que teve sucesso.

P: Só para escola ou o Governo teve acesso?

E: Sim, teve acesso, houve professores de uma escola numa cidade, não sei se foi Viseu, que me escreveram uma carta na altura pedindo-me mais informação sobre o projeto porque também queriam implementá-lo. Em Lisboa também chegaram a

fazer uma pequena experiência, mas havia depois, da parte das direções, dificuldades na elaboração dos horários, mas mesmo assim ainda funcionamos, penso que 3 anos, 96, 97 e 98, talvez. Mas, entretanto, em 98, aconteceu uma coisa também muito importante, que foi a publicação do Despacho 7520, que foi a primeira legislação específica para surdos que também deve conhecer.

P: Sim.

E: O 7520 foi assim uma porta aberta, uma janela aberta para entrar ar fresco para dentro de um sistema que estava abafado pelo 319, quer dizer: na minha carreira houve dois momentos muito felizes, não é em termos pessoais, é em termos da educação de surdos, que foi o início das propostas que eram aprovadas logo, a formação com os suecos para todos os professores, mesmo para aqueles professores que não eram especializados e depois foi o 7520 e a entrada dos formadores surdos nas escolas e dos intérpretes, acho que foi um passo em frente, o 7520. A própria Direção Regional mudou a atitude para conosco, passou a apoiar a nossa forma de trabalhar e houve uma aproximação dos responsáveis da DREN à Escola de Paranhos. O reconhecimento da LGP como língua na Constituição foi um marco importantíssimo embora, na prática, a utilização da LGP já fosse um facto no dia a dia das escolas onde funcionavam Núcleos de alunos surdos. Desde o início da década de 80 que tínhamos recebido alguma formação nessa área, já dada por adultos surdos. Mas o reconhecimento oficial contribuiu, com certeza, para a publicação do Despacho 7520/98 de 6 de Maio.

Pessoalmente acho que o Decreto-Lei nº 3, embora defenda uma perspectiva bilíngue, tem muitas falhas, há coisas no Decreto-Lei 3 de que eu não gosto nada.

P: Por exemplo?

E: Por exemplo, turmas de surdos em todas as disciplinas, mesmo em educação física.

P: A senhora acredita que, se eles não tiverem um nível de contato por mais dificuldade que tenham, que apareçam, não é assim que eles possam enfrentar?

E: No último ano em que dei aulas, já trabalhamos nesses moldes e os alunos diziam que eram uma “chatice”, que não podiam participar em torneios em que ganhavam tantas medalhas e tudo, porque depois eram poucos, eram só surdos e portanto eles preferiam praticar desporto com os ouvintes. Porque o Decreto-Lei 3 prevê turmas de surdos.

P: Mas existe a possibilidade de eles estarem com os ouvintes?

E: Existe a possibilidade e penso que agora até estarão a fazer essa junção porque nós criticamos muito isso, mas há muitas escolas em que há turmas de surdos e então têm as disciplinas à parte, separados dos ouvintes. Esse é um dos aspectos.

P: O que o Decreto-Lei traz de bom, de expectativa para agora, para os dias atuais?

E: Eu propunha que nos encontrássemos uma outra vez com o Decreto-Lei 3 na mão, podíamos analisar o texto.

P: Eu tenho impresso do site do Ministério.

E: Eu também tenho e aliás fui convidada a ir a Lisboa, em maio de 2007, à reunião em que ele foi discutido antes de sair e pediram-me umas sugestões por escrito e eu talvez ainda as tenha por aí. Eu vou procurar depois, aquilo que eu encontrar mando-lhe por e-mail. Podemos depois agendar outro encontro. Há muitas coisas para trás que eu acho importantes e que precisam de ser ditas. O primeiro curso de especialização a que nós tivemos acesso só abriu na Escola Superior de Educação do Porto em 92, portanto fomos fazê-lo um grupo restrito de professores. Já tínhamos muitos anos de experiência com surdos, mas não tínhamos o diploma de especializados e era importante o enquadramento teórico, embora também já tivéssemos lido muita coisa.

P: Mas meio que aleatório, o embasamento teórico direcionado?

E: Nós já pesquisávamos em muitos livros, já circulavam entre nós muitos textos, uns compravam, outros fotocopiavam muitos livros, desde o início que lemos muita coisa teórica sobre a surdez. Eu assinei inclusivamente uma revista francesa que recebia mensalmente e aprendi muito com todas essas leituras que fiz. Considero que, no curso de especialização, eu fui aprender muitas coisas importantes, mas principalmente noutras áreas, como, por exemplo, na área de investigação científica, áreas ligadas à sociologia.

P: Questão de identidade, de cultura, a própria cultura surda, não estava direcionada?

E: Aquilo que aprendemos sobre a surdez e sobre a educação de surdos não foi novidade, quer dizer, nós já tínhamos tido uma vivência tão rica com os nossos alunos e com os professores suecos também, quando vieram dar-nos formação, que eu considero que aprendi muita coisa no curso de especialização, mas não sobre a surdez, porque houve uma preocupação muito grande em dar-nos informação sobre o aparelho fonador, os nomes da laringe, das cordas vocais, depois sobre audiogramas, portanto toda essa parte que para o trabalho prático com os alunos

não tem tanto interesse como a pedagogia diferenciada, específica etc. Nós, para essa pedagogia específica, já tínhamos lido muitas coisas. Ali não nos foi dado nada de novo porque nós, o que fomos lá ouvir, já sabíamos, foi-nos dada a possibilidade de redigir uma dissertação final em que realmente aprendemos muito, cada um de nós, com as pesquisas bibliográficas, mas ao nível propriamente de aulas sobre a surdez não havia grandes novidades. Depois era um curso generalista, tínhamos que aprender Braille, aprender aspetos ligados à deficiência motora e à deficiência mental e eu gostaria de ter tido uma especialização em surdez. Mais tarde abriu na Faculdade de Psicologia e eu dei aulas nesses cursos de Pós-Graduação, dei aulas de Didática do Português como segunda língua, 12 horas por ano, em 4 anos e depois mais um ano, que foi no ano passado, no Mestrado, aos alunos de Mestrado. Eram poucas aulas, 6 horas por ano, mas partilhei um pouco da minha experiência. Eu gostava de ter tido a possibilidade de fazer um curso assim, mas não tive, porque o único curso que abriu na altura foi um curso de especialização em educação especial, em que depois escolhi a surdez para tema da dissertação. Defendo que a abordagem da surdez seja feita através de um modelo antropológico, porque me parece o mais correto, sobretudo numa perspetiva sociolinguística. Ser surdo é uma forma de apreender o mundo através de outros meios que não a audição. Muitos membros da comunidade surda têm uma consciência forte da sua identidade, da qual fazem parte a sua língua e determinados marcadores culturais. Mas, voltando ao nosso curso de especialização...

P: E orientação específica para isto era como se não houvesse?

E: Não.

P: Para trabalhar com os alunos de necessidades especiais?

E: Inclusive os estágios nós fizemos nas nossas próprias turmas e tínhamos que fazer relatórios, planificação de aulas e tudo isso, mas ninguém nos ensinava como dar as aulas, mesmo a professora que nos dava aulas de Deficiência Auditiva era professora do primeiro ciclo, nunca poderia ensinar a dar matemática no secundário, ou o francês ou o que quer que fosse, nós tivemos que ser autodidatas.

P: Foram, não é, de certa forma?

E: Sim. Fomos autodidatas.

P: Atualmente, final da década de 90, 2000 e agora já estamos em 2011, como é que a senhora consegue ver toda essa postura que foi muito bem traçada e evoluída e passada por um processo de grande desenvolvimento e depois estagnou de certa

forma e hoje ainda tem a grande preocupação como receber um aluno surdo em sala de aula, como eu vou me preparar ou estar preparada, caso apareça um aluno surdo na minha sala?

E: Por exemplo, agora não é dada importância à formação do professor, que é essencial, o que foi feito conosco, quando éramos professores do ensino regular. Nós, nessa altura, ainda não éramos do ensino especializado, a preocupação que houve logo no início foi dar-nos formação, formação sólida, formação boa, dada por professores suecos que tinham muita experiência, o Ministério teve essa preocupação e eu pergunto: Quem é que agora se preocupa em dar formação aos professores que têm os alunos na sala de aula e que têm que ensinar seja português, seja inglês, seja matemática, seja o que for, quem é que dá formação? Ninguém.

P: Existe um Programa específico de formação em todo Portugal voltado para isso, mesmo que não tenha esta preocupação?

E: Há cursos de língua gestual.

P: O curso em si?

E: De vez em quando, há ações de formação que os professores podem ou não escolher fazer, dentro daquela formação a que são obrigados, podem escolher essa opção para ter créditos, mas para mim isso não chega; primeiro a língua gestual deveria ser obrigatória para todos os professores como é noutros países. Nós fizemos visitas de estudo bastante interessantes. Temos muito que conversar (refere-se a continuar a entrevista, visto que tem muitas informações para explicar) Fomos a Gallaudet, fomos à Suécia, fomos à França, a Chambéry e as nossas práticas atualizaram-se muito, aprendemos tanto com os suecos que vieram cá primeiro e mais tarde com o que fomos a ver no estrangeiro.

P: Conhecer uma outra realidade?

E: Sim, fizemos visitas, alguns professores do ensino regular também foram, não só os do ensino especial. Acho que neste momento não há preocupação em dar formação aos professores. A formação mesmo para os especializados tem que ser contínua, nós não podemos dizer que eles são especializados e já sabem tudo, porque as coisas evoluem.

P: Sempre exige uma especialização.

E: Há professores que fizeram os seus cursos de especialização nos anos 70 e que ainda estão no ativo, alguns fizeram-na em Lisboa e esses cursos ainda não eram numa perspectiva bilíngue, por exemplo.

P: Agora existe essa postura bilíngue, pedagógica bilíngue, mas que nem todos estão preparados?

E: Pois não.

P: A escola se diz bilíngue, a proposta é bilíngue, mas o que se vê em sala de aula?

E: A escola intitula-se bilíngue, mas é só o rótulo, porque os professores não dominam a língua gestual, há alunos que ainda não a dominam e uma coisa muito grave que está a acontecer é que estão a agora admitir formadores de LGP ouvintes.

P: Os formadores aqui são ouvintes?

E: Estão a admitir atualmente formadores ouvintes e eu acho que isso não deveria ser possível, esta é a minha opinião pessoal. Ninguém melhor que o surdo para transmitir a sua língua, já que os pais não a podem transmitir naturalmente porque não são surdos, não sabem, o formador surdo era a pessoa indicada e eu sempre lutei para que houvesse intervenção precoce porque é crucial aquele período do 0 aos 3 anos. Quando os meninos entram na escola aos 3, já é tarde e, se for aos 6, é tardíssimo e eu cheguei a ter alunos a entrar para o sistema de ensino aos 10, vindos lá das aldeias, até aí eram considerados atrasados, retardados, os “mudinhos” e, um dia, alguém lembrou-se de os mandar para um colégio, então os meninos vieram e fizeram a instrução primária e depois foram para as nossas escolas e chegamos à conclusão de que muitos eram pessoas brilhantes, mas havia uma década perdida em que não houve linguagem e em que não havia estimulação nenhuma, mas, mesmo assim, eles conseguiam ser brilhantes.

P: O que leva a acreditar que, se existe uma boa preparação, um bom professor e todo conteúdo já programado de forma adequada, ele aprende.

E: Sim, para mim eles tinham que ser apanhados à nascença como acontece nos EUA e noutros países e nós vimos que vai um formador surdo a casa ajudar os pais naquele processo de luto, mostrar-lhe que é um adulto surdo e que tem uma vida normal e que consegue.

P: Ser referência naquele momento, não é?

E: Sim, isto é essencial, ensinar a Língua Gestual aos pais e interagir com o bebê quando ainda está no berço, porque é muito importante que a interação comece

logo, não é só quando o menino entrar para a escola. Eu vi, por exemplo, uma sessão que me fascinou na escola elementar da Universidade de Gallaudet, que foi com uma criança de 18 meses. Estavam sentados no chão a formadora surda, a mãe da criança e a criança numas almofadas e depois havia um livro, um livro com figuras, nós víamos de cima, de uma varanda, não nos podíamos aproximar, mas foi assim: a formadora estava a contar uma história a esse menino e ele tinha 18 meses e a história era contada em língua gestual, mas já era feita uma sensibilização à leitura porque a formadora mostrava a imagem e, quando fazia o gesto, por exemplo, de “pato”, também apontava a palavra “pato” que estava escrita em baixo. Claro que isso é muito subliminar, porque não estava ali a ensinar a ler o menino, mas o menino ia relacionando que aquilo ali também queria dizer qualquer coisa e depois essa criança tem mais oportunidades do que aquelas que estão em casa abandonadas a elas próprias e entregues a pais que não sabem bem lidar com elas. Defendo para as crianças surdas uma educação bilíngue, mas sem qualquer visão fundamentalista: língua gestual como língua primeira e língua portuguesa como língua segunda, na sua componente escrita, mas também, sempre que possível, oral. Em casos mais raros de alguns jovens surdos, verificamos um bilinguismo em que a LGP funciona como língua segunda, porque tiveram contacto com ela quando já dominavam razoavelmente o português (escrito e muitas vezes falado). Para que uma metodologia bilíngue possa ter êxito, é necessário dar especial atenção ao grupo etário dos 0 aos 3 anos, com a colaboração de formadores surdos desde que é detetada a surdez; o acesso à leitura e escrita deve ser feito ainda no pré-escolar. Muitas vezes entram para a escola tarde, cada vez turmas maiores que é uma coisa que não está a resultar! Nós chegamos a ter turmas de 7, 8 alunos no máximo e agora fazem turmas de 15 com a maior das facilidades e não é mesma coisa.

P: Imagino aqui (em Portugal) teve essa preocupação em sempre ter número reduzido de alunos inseridos, alunos surdos reduzidos numa preocupação voltada para o conteúdo ser bem trabalhado, desenvolvido na sala e não funciona?

E: Com tanta gente não funciona, já não digo 2, 3 alunos, mas digo 8. Eu via a dificuldade que meus colegas tinham em dar aulas. No último ano em que trabalhei, havia uma turma de 5ºano que tinha 10 alunos muito diferentes um dos outros, uns com resíduos auditivos, outros com uma boa linguagem, outros não, uns filhos de surdos, outros não e depois toda aquela gente misturada e ainda por cima alguns tinham problemas de comportamento. Era muito complicado e ouvia essas queixas

dos professores que não conseguiam grandes resultados por os alunos serem muitos... Mas no ano seguinte fizeram uma com 13 alunos. Eu já lá não estava, mas soube disso. O número de alunos por turma tende a aumentar, o que é um aspecto negativo. Sempre que as escolas organizam turmas de surdos baseando-se no Decreto-Lei 3, sem qualquer contacto com ouvintes, é menos enriquecedor. Eu acho que esse contacto é benéfico em áreas como desporto, eles também tendem a ter amigos ouvintes, quer dizer, eles não devem ser colocados em situação de competição com os ouvintes, por exemplo, numa aula de português ou de inglês, mas nós tivemos alunos que conseguiram as tais medalhas nos campeonatos e que depois nos diziam: “Agora não tem graça só os surdos, não vamos mais fazer torneios, não temos número suficiente”.

P: E isso mostra que eles têm capacidades de fazer.

E: Pois.

P: De estar presente, de desenvolver e de desenvolver um bom trabalho, uma boa atividade.

E: E até mesmo em relação aos ouvintes mostram que eles são capazes, são melhores do que eles em muitas áreas.

P: Pois é.

E: Isso é muito importante.

P: É até interessante o que a senhora, falando isso, que eu lembrei que a Fátima é Professora de Filosofia, ela ensina aos alunos surdos não conteúdos filosóficos, os grandes filósofos.

E: Ela leva-os a eles próprios a pensar, ela dá aulas muito interessantes.

P: E é um ponto interessante aqui não só da Cidade do Porto, mas de todo Portugal, o fato de ter gente preocupado em relação a isso em achar que acredita, porque eu venho de uma realidade que não acredita, de uma Universidade com nível de conhecimento elevado, mas que fala: “Eu não vejo a necessidade desse aluno em sala de aula, o que é que ele faz aqui?” Por que o futuro dele vai ser um embalador, que infelizmente a realidade ainda é essa.

E: Eu também acho isso péssimo, por exemplo, mandar todos os alunos surdos para cursos profissionais, qualquer que seja a capacidade deles, alunos que iriam muito mais longe.

P: Pois é, mas esse é o grande problema.

E: Temos alunos em Arquitetura.

P: Eu tenho um amigo no Doutorado surdo.

E: É o Jorge?

P: Sim.

E: Ele foi nosso aluno.

P: Formidável, inteligentíssimo.

E: Eu conheço o Jorge desde pequenino. Foi meu aluno no Mestrado.

P: Isso mostra o nível de capacidade que eles têm.

E: Agora imagine que tinham dito assim no 6º ano: “Ah, esse é surdo, vai para um curso de cerâmica, carpintaria ou qualquer coisa...”

P: No Brasil é a função de embalador, não precisa falar, não precisa mexer com o intelecto.

E: Pudemos ver na Suécia, nos Estados Unidos, Professores catedráticos surdos a darem formação em Linguística. Vimos, por exemplo, em Washington, uma Professora catedrática que era surda profunda.

P: O Professor Antoine é surdo, não é?

E: É, mas foi surdez adquirida aos 7 anos.

P: Pós-lingual.

E: Ele fala como qualquer ouvinte, mas tirando as próteses não ouve nada e é curioso que ele esteve cá no Verão e fomos várias vezes tomar banho tanto de mar como na piscina de Espinho e ele, claro, antes de nadar, tira as próteses e ele disse-me: “É curioso que, quando estou sem as próteses para nadar, perco a noção de tempo, a noção de tempo muda completamente.”

P: Toda questão da audição faz com que a sequência lógica temporal seja alterada.

E: Ele diz que sente uma diferença enorme.

P: Talvez com implante seria diferente. Muito interessante esta conversa, vamos marcar uma próxima vez para a gente fazer.

E: Não sei qual é a sua disponibilidade de tempo.

P: Agora eu tenho aula no Doutorado, agora eu tenho que ir mesmo.

E: Quer tomar um chá? Um docinho?

P: Muito obrigada, foi um prazer, não sei qual a sua disponibilidade na próxima semana? Amanhã vamos nos encontrar?

E: Sim. Eu vou buscar o Antoine com a minha colega Ana Maria.

P: Dei por fim a entrevista.